











Lehrproben und Lehrgänge

aus der

Praxis der Gymnasien und Realschulen.

Zur Förderung
der Zwecke des erziehenden Unterrichts
von Otto Frick und Gustav Richter begründet
und unter Mitwirkung bewährter Schulmänner

herausgegeben

von

Prof. D. Dr. W. Fries,
Geh. Regierungsrat,
Direktor der Franckeschen Stiftungen
in Halle (Saale).

und

Prof. Dr. R. Menge,
Ober-Schulrat in Oldenburg.

Jedes tiefere Nachdenken über jeden einzelnen Punkt der Didaktik treibt zu immer neuem Suchen und zu immer neuen praktischen Versuchen.

Inhaltsverzeichnis zum Jahrgang 1899.
(Heft 58—61.)

Halle a. S.
Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
1899.

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis zum Jahrgange 1899.
(Heft 58—61.)

I. Zur allgemeinen Didaktik.

II. Einzelne Unterrichtsgegenstände.

1. Philosophische Propädeutik.

2. Deutsch.

In oberen Klassen.

In Tertia.

3. Lateinisch.

In oberen Klassen.

In mittleren Klassen.

In unteren Klassen.

4. Griechisch.

5. Neuere Sprachen.

6. Französisch.

7. Geschichte und Erdkunde.

8. Mathematik.

6. Griechisch.

7. Geschichte.

8. Mathematik.

9. Naturkunde.

10. Bildende Kunst.

Lehrproben und Lehrgänge

aus der

Praxis der Gymnasien und Realschulen.

Zur Förderung

der Zwecke des erziehenden Unterrichts

von Otto Frick und Gustav Richter begründet

und unter Mitwirkung bewährter Schulmänner

herausgegeben

von

Prof. D. Dr. W. Fries,
Geh. Regierungsrat,
Direktor der Franckeschen Stiftungen
in Halle (Saale).

und

Prof. Dr. R. Menge,
Ober-Schulrat in Oldenburg.

> Jedes tiefere Nachdenken über jeden einzelnen Punkt der Didaktik treibt zu immer neuem Suchen und zu immer neuen praktischen Versuchen.

58. Heft. Januar 1899.

Halle a. S.

Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.

1899.

Inhalt des 58. Heftes.

Mitteilungen der Herausgeber.

1. Mit der Aufnahme der bei der Schriftleitung eingehenden Beiträge wollen die Herausgeber nur aussprechen, dafs sie dieselben für wertvolle Mitteilungen aus der Theorie und Praxis des Unterrichts halten, zu deren möglichst freiem Austausch die „Lehrproben und Lehrgänge" Gelegenheit geben sollen. Eine weiter gehende Verantwortlichkeit für den Inhalt übernehmen sie damit nicht, sondern müssen dieselbe dem jedesmaligen Verfasser überlassen.

2. Die Mitteilungen von Wünschen betreffend die Wahl künftiger Lehrproben wird uns auch in Zukunft sehr willkommen sein; auch sonstige Anfragen an dieser Stelle, soweit sie sich dazu eignet, zu beantworten, werden wir gern bereit sein.

3. Wir bemerken noch einmal, dafs die Hefte der „Lehrproben und Lehrgänge" **zwanglos** erscheinen und auch **einzeln käuflich** zu haben sind.

4. Die Herausgeber werden in Zukunft mehr als bisher bestrebt sein, in ihren Beiträgen und Mitteilungen sich der entbehrlichen Fremdwörter zu enthalten, und richten diese Bitte auch an die Herren Mitarbeiter.

5. Sendungen von Beiträgen und Büchern bitten wir an die Schriftleitung in Halle zu richten und für Bücher die Vermittlung der Buchhandlung des Waisenhauses zu benutzen.

1. Ciceros Briefe und der Lateinunterricht im Rahmen des Lehrplanes der Gymnasialprima.

Von Dr. Oskar Altenburg, Gymnasialdirektor (Wohlau).

I.

Im Folgenden will ich meinen Lesern neue Proben aus dem Versuchsfeld meines Unterrichts in Prima vorlegen. Auf allgemeine Erörterungen verzichte ich hier. Vorläufig bin ich noch weit davon entfernt, die Sache der Lateinübung im Gymnasium als eine victa causa verloren zu geben; ich kann es noch nicht verstehen, wie ein Teil unsrer altklassischen Philologen wohl in einer Anwandlung von Verzweiflung oder in dem Gefühl des Wandrers, der angesichts der ungebahnten Wege nicht recht sicher vorwärtsschreitet, die Büchse ins Korn werfen möchte. Vielleicht zeigt es sich doch einmal als eine rettende That, wenn wir von dem Charakter des Gymnasiums so viel für die höhere Bildung weiter Kreise unsres Volkes erhalten, als nur möglich ist. Mir fehlt es wenigstens nicht an Mut und Entschlossenheit, die Wege ausbauen und ebenen zu helfen, welche meiner festen Überzeugung nach zum Ziele führen müssen. Zu praktischen Versuchen habe ich in dieser Zeitschrift wiederholt aufgefordert. „Es gilt erst Versuche zu machen“, schrieb ich Heft 38 Seite 20, „haben wir erst ein recht grofses Versuchsfeld gewonnen und dieses nach allen Richtungen hin durchprobiert, dann, aber auch nur dann ist es Zeit, versprechen die Versuche keinen Erfolg, das Feld brach liegen zu lassen.“ Und S. 29: „Wir brauchen es uns nicht verdriefsen zu lassen, wenn wir wirklich auf einem Holzwege ins Dickicht gerieten, umzukehren zum Ausgangspunkt und den richtigen Weg zum Ziele von vorn an zu gehen.“ Es ist bei weitem jetzt noch nicht an der Zeit, die deutsch-lateinische Sprachübung der Prima und der Reifeprüfung schon über Bord zu werfen. Ich betrachte es noch nicht als ein aus praktischen Versuchen gewonnenes feststehendes Ergebnis, wie weit wir in unsren Anforderungen an die schriftliche Leistung der Prima und insonderheit der Reifeprüfung gehen können und sollen, denn wir sind noch längst nicht mit uns im Reinen, wie der Zusammenhang der schriftlichen Übungen mit der Lektüre dauernd und fest herzustellen ist, und zwar nicht blofs in Bezug auf einzelne Texte zum Übersetzen, sondern auf den gesamten Betrieb des „grammatischen“ Teiles unsres Primaunterrichts; noch viel weniger sind wir uns darüber im Reinen, wie unsre deutsch-lateinischen Übungen nur im engsten Zusammenhang mit der Kunst des Übersetzens ins Deutsche neues, frisches Leben empfangen können. Ich kann nur aus

Heft 38, Seite 30 wiederholen: „Das Übersetzen ins Lateinische und das ins Deutsche sind naturgemäfs zwei Triebe aus derselben Wurzel; man hat den einen (das Übersetzen ins Deutsche) verkümmern lassen oder sein Wachstum verhindert, weil man sie gegen einander isoliert hat.“ Vergl. Heft 50, S. 1 ff. Heute könnte vielleicht mit mancherlei Mitteln vertiefter sachlicher und methodischer Einsicht der Weg ins Deutsche recht gangbar gemacht werden, aber über den Weg ins Lateinische möchte man unwillkürlich Gestrüpp wuchern lassen. Beiden Einseitigkeiten müssen wir, ist uns die Sache des humanistischen Gymnasiums lieb und ans Herz gewachsen, mit aller Kraft versuchenden Vorwärtsdringens entgegenarbeiten.

Der Wortlaut der Aufschrift zu dieser Studie weist noch über den Zusammenhang zwischen praktischer Sprachübung und Lektüre hinaus auf einen Zusammenhang zwischen der praktischen Sprachübung und dem Lehrplan der Prima hin. Ob in den einzelnen Schulen schon zwischen den einzelnen Fächern, wenigstens den Fächern des geschichtlich-sprachlichen Gebietes ein gewisser Zusammenhang besteht, der die Möglichkeit bietet, verwandte Gedankenkreise in nähere Beziehung zu einander zu setzen, eine gewisse Ineinanderverknüpfung und Verwebung herzustellen, vermag ich nicht zu sagen.

Von der vollendeten oder der Vollendung nahen Thatsache einer Lehrplaneinheit werden wir wahrscheinlich meist noch weit entfernt sein. Wir bedürfen hierzu noch sehr vieler Bausteine, und auch diese müssen erst noch sehr sorglich behauen und geglättet werden, ehe sie zu einem einheitlichen Ganzen ineinander gefügt werden können.

Als ich im Sommer 1890 die Programmabhandlung „zur Lehrplanorganisation für die Prima des humanistischen Gymnasiums“ schrieb, da wollte ich einige solcher Bausteine für einen einheitlichen Lehrplan bereitstellen; ich konnte damals nicht ahnen, dafs die Neuordnung unsres höheren Schulwesens so bald erfolgen und manche Gesichtspunkte für einen Einheitsbau bei Seite stellen würde, ehe sich noch praktische Versuche anstellen liefsen. Die kulturgeschichtlich-ethischen Grundlagen für einen künftigen einheitlichen Lehrplan, wie sie O.-Pr. 91 S. 2—10 ff. gegeben waren, haben meines Erachtens ihre grundsätzlich wichtige Bedeutung als die Voraussetzung für einen einheitlich geordneten und gegliederten Lehrplan nicht verloren, und es handelt sich nun nur darum, diejenige Bewegungsfreiheit zu finden, um die einzelnen Gebiete des Unterrichts und der Lektüre im Sinne der Lehrordnung vom 6. Januar 1892 in einen didaktisch wertvollen Zusammenhang zu rücken. Wo nun jetzt sechs Jahre seit der Einführung unsrer gegenwärtigen Lehrordnung ins Land gegangen sind, können wir praktischen Lehrer gewifs allesamt bekennen, wir hatten nicht ausgelernt,

wir haben mit Solon noch weiter lernend, prüfend, versuchend, berichtigend und gestaltend älter werden müssen. Solches Bekenntnisses braucht sich gewifs niemand zu schämen. Und so darf ich wohl auch aus dem Bereich meiner neuen „Lehrjahre“ einiges hier vorlegen, was der Gestaltung unsrer Lehrpläne förderlich sein, was vielleicht auch als ein Fingerzeig für die weitre Entwicklung unsrer lateinischen Sprachübung dienen kann. Wer weifs, ob sich das Schmerzenskind nicht doch aus der Periode hemmender Kinderkrankheiten heraus zu gesundem und gedeihlichem Leben weiter entwickelt.

In dieser Studie will ich die Aufmerksamkeit auf den O.-Progr. 91 S. 15—18 gekennzeichneten Lehrplan des dritten Semesters der vereinigten Prima hinlenken. Der Geschichtsunterricht beginnt die neuere Geschichte, der Religionsunterricht giebt Bilder aus der neueren Kirchengeschichte, der deutsche Unterricht beginnt mit dem „Sturm und Drang“ und den Göttingern, um dann die Entwicklung Schillers und Goethes zu den ersten Klassikern unsres Volkes zu verfolgen. Die zunächst ins Auge fallende Parallele ist die der Göttinger und des Horaz (nach dem Leseplan aus dem 3. Buche der Oden. Den gemeinsamen Ausgangspunkt bot am Schlufs des vorigen Schuljahres Hor. Ars poet. 408 f., des Dichters Anschauung über die Vereinigung von Natur und Kunst (natura, dives vena, ingenium — ars, studium, doctrina) in dem Schaffen des echten Dichters. Horaz spricht öfters von seinem ingenium (II 18, 9 ingeni benigna vena est, II 16, 38 tenuem spiritum Graiae camenae), er beruft sich III 4 auf seine Vorherbestimmung zum Dichter, aber IV 2 beruft er sich aus deutlich erkennbaren Gründen auf seinen plurimus labor und seine operosa carmina. Wir gehen der Verbindung von Genie und Fleifs weiter nach: im Zeitalter des Horaz und Augustus tauchten Dichterlinge als Genies in Masse auf, wollten aber nichts lernen (Ars poet. 416 f.), nicht strenge Selbstkritik üben. Die deutsche Litteraturgeschichte zeigte die mehr einseitige Betonung des studium und der ars in M. Opitz und Gottsched, das einseitige Hervortreten des ingenium in den Stürmern und Drängern, die harmonische Vereinigung beider Momente im vollendetsten Mafse in unsern gröfsten Klassikern. Von dieser Voraussetzung aus geht der deutsche Unterricht zuerst an die Göttinger, der lateinische Unterricht beschäftigt sich im Sinne von Lehrpläne und Lehraufgaben S. 25, Abs. 1 zunächst nur mit Horaz. Die Möglichkeit eines ausgiebigen und wirksamen Vergleichs zwischen den deutschen Dichtern und den lateinischen hat mich auf die Umkehrung des O.-Pr. 92 Wohlau 93 ausgeführten Leseplans aus dem dritten Buch der Lieder geführt. Wir begleiten also zuerst den Horaz im Geiste auf sein Landgut und sehen seinen Anteil an allerlei ländlichen Festen (III 18 das Faunusfest, III 13 das Bandusiafest,

III 23 das Fest der ländlichen Laren, III 8 das angebliche Matronalienfest und Mäcens Besuch bei Horaz). Der Dichter erscheint uns wie ein priesterlicher Hausvater unter seinen Leuten, sein ganzes Dasein da draufsen zeugt von Glück und Behagen und von liebevoller Versenkung in alle die Bilder des ländlichen Kleinlebens. Wir grenzen uns einen ersten Kreis der kulturgeschichtlich-ethischen Betrachtung ab, ein rein persönliches Bild. Wie knüpft nun der lateinische Sprachunterricht hier an? Wir legen uns Sprachmaterialien für die zwei Gesichtskreise zurecht: 1. die vita rustica, 2. die res divinae, d. h. wir erweitern den Wortschatz (Lehrpl. u. Lehraufg. S. 23) im Zusammenhange mit dem Gelesenen. Ist es in VI schon didaktisch wie für die Erziehung zur Selbstthätigkeit wichtig, kein sachlich geordnetes Vokabularium dem Schüler in die Hand zu geben, wohl aber ihn zur Sammlung und Ordnung seines Wortschatzes nach bestimmten sachlichen oder sprachlichen Gesichtspunkten anzuleiten (s. Lehrpr. u. Lehrg. Heft 38, S. 31 f.), so wäre solche Anleitung zur Erweiterung des Wortvorrates bis zur obersten Klassenstufe hinauf wertvoll und anregend; ich finde, die Schüler der I beteiligen sich sehr gern. Unvermerkt knüpfen sich an die Sammlung solcher Sprachmaterialien Wiederholung und weitre vertiefende Belehrung aus dem Gebiete der Elemente, der Syntax, der Bedeutungslehre, ja der bildlichen Ausdrucksweise, wie sie jeder Sprache in besondrer Weise eignet, an. Beispiel:

1. Die vita rustica (lat. Adj., deutsch 2 Subst. durch Präpos., wie iter nocturnum, pugna navalis, oratio philippica); rus, ruri, rure, rusticari (Cic. pr. Arch. litterae rusticantur nobiscum); aprica rura 18, 2; ager — agri (kollektive Singularien wie supellex, sumptus u. a. m.), ager ferax, fertilis, frugifer; agros colere, agri cultura, cultura allein III 24, 14; campus (herbosus campus, Adjektiva auf -osus) — agrestis, campester, pratum, silva — saltus, aqua, rivus, loquaces lymphae; fundus, praedium, villa; Tusculanum, suburbanum. Die opera rustica (opus — labor unterscheiden!); iugera immetata III 24, 10; arare 16, 26, glaebas ligonibus versare 6, 38; tauri vomere fessi 13, 11; iugum, iumenta (iuga demit sol 6, 42), boves fatigati (multo labore), seges, certa fides segetis 16, 30, sementem facere, sero sevi satum serere; metere, messis, fruges (fructus unterscheiden!), horna fruge 23, 3, horreis occultare 16, 27 usw. Pflanzen herbae, nicht plantae; ilex 13, 13, quercus 23, 10; vinea, olivetum (Subst. auf -ētum, -ictum!), robigo Rost — sterilis r. 23, 6 unfruchtbar machend (wie beatus beglückend, miser unglücklich machend, tristis unheilverkündend), andre Wettererscheinungen nach III 1, 29 f., 23, 5 f. Tiere pecus, pecus omne 18, 9, pecus vagum (= armenta) 13, 10, haedus 13, 3, dessen frons turgida cornibus 13, 4 (hierzu parvi alumni 18, 4, dulces al. 23, 6), bos, agni, avida

porca 23, 4, bidentes 23, 14, agnus (Verba mugire, balare, grunnire, hinnire usw.), grex, gr. languidus 29, 21 (congregari bildlicher Ausdruck, wie coniux coniugium; pares cum paribus congregantur; egregius anders als insignis, praecipuus). Einzelne landschaftliche Bilder: die Kampagna in der Sommersglut 29, 17 f., die Eichenforsten des Algidus und die Schweineherden 23, 9 f., Horazens Gut 16, 29, einzelne Stellen auf seinem Gut 18, 9 f., die Waldwiese zum Faunusfest, 13, 14 die Felsgrotte mit der Eiche (ilex imposita saxis wie IV 14, 11 arces Alpibus impositae, II 1, 8 ignes suppositi cineri, ähnlich pons in flumine factus, pugna ad Cannas commissa, epistula ad Maecenatem scripta).

2. Die res divinae. deus; deum — deos esse credo, nego (glaube an Gott; Objekt — Objektssatz, leugne das Dasein Gottes; Bekenntnis des Deismus: deos esse non nego, eosdem rebus humanis consulere, eisdem res humanas curae esse nego — wie lat. das Bekenntnis des Theismus?), Religion deorum cultus, deos colere; venerari, precari Deos zu den Göttern beten; religio das Gebundensein, die heilige Scheu, das Gewissen, die Scheu, die sich an einen heiligen Ort knüpft, z. B. fanum religiosum. Cic. de imp. Gn. Pomp. 65 quod fanum putatis magistratibus religiosum kein heiliger Ort flöfst den Beamten eine heilige Scheu ein. Sacer, sanctus unterscheiden? Templum, fanum (profanus); ara von Rasen 8, 4, von Stein 18, 7. Faunus lenis incedit, aequus abit 18, 1, neglecti Dei 6, 7; aversi Penates 23, 19, placare Deos 23, 3, mollire 23, 19. Gebete preces (Beispiel 18, 1 f.), Gelübde devota victima 23, 10, votis pacisci 29, 59, Opfer, Tier-, Pflanzen- und Weinopfer, 18 haedus, vina larga, multus odor, 23 tus, hornae fruges, porca, 13 haedus, merum, flores, 8 flores, tus, albus caper, Weihrauch usw. opfern ture sacrificari wie pilā ludere, fidibus, citharā canere. Opfertiere victima, hostia (ferire), Wendungen der Sakralsprache: haedus tibi cadit 18, 5, haedus inficiet rubro sanguine rivos 13, 7, tinguet cervice secures pontificum 23, 13 wie Verg. Aen. 6, 248 supponunt cultros u. a. m. — sacra, sacra facere, res divinae; sacris interesse, sacris interesse nefas est, vetor.

Es folgen die Lieder III 16, III 29, III 24, III 2, III 6. Ein an Horaz herangetretener Bestechungsversuch ist der Ausgangspunkt zu der Gedankenreihe: lieber ehrlich arm, aber glücklich im kleinsten Besitz als unredlich reich, aber unglücklich im gröfsten Besitz. Wir sehen, es erweitert sich der Kreis: von Horaz, dem auf seinem Gütchen sich persönlich glücklich fühlenden Menschen, werden wir eingeladen einen Blick zu thun in das Leben so vieler, die unter allen Umständen reich werden wollen; sie kennen, wie Cic. Ep. ad Qu. fr. I 1, 15 sagt, omnes vias pecuniae (Wege zum Gold) und thun omnia pecuniae causa (causa — propter unterscheiden!). Die Bestechlichkeit ist eine der viae pecuniae; Horaz erinnert

aber an die Schäden für die Seele: die cura (des Verlierens), die fames maiorum (magna pecunia, magnae copiae, magnae opes, also maior pecunia, maiores copiae, opes), die superbia (propter pecuniam); es stehen also ethische Mängel im Gegensatz zu idealen Gütern, zu letzteren besonders das nil cupere v. 22, der contractus cupido 39, das Gefühl inneren Glückes beim kleinsten Besitz (rivus .... sorte beatior = beglückend fallit fulgentem, d. i. der stolze Besitzer merkt, weifs nicht, um wie viel beglückender .... ist). III 29 macht uns erst recht deutlich, dafs der Dichter auf einen Gegensatz zwischen Stadt und Land hinaus will. Dies ist der zweite Kreis, den wir uns abgrenzen. Wir verstehen jetzt die Ironie: beatae Romae v. 11. Mit dem Leben in der grofsen Stadt, sagen wir in Rom, verbindet der Dichter die glänzenden Aufsenseiten des Reichtums, aber die sittlich verderblichen Wirkungen des Strebens darnach, mit seinem (dem) Leben in der weltfremden Landeinsamkeit, auf dem Lande, in der Natur die sittlich aufbauenden der Einfachheit, Bedürfnislosigkeit, Sorglosigkeit, Unbestechlichkeit, Redlichkeit. Schliefsen wir jetzt III 24 an, so werden uns nicht nur die sittlich verheerenden Wirkungen des Strebens nach Reichtum um jeden Preis (v. 42 f.) auf das gesamte öffentliche wie Familien-Leben in Rom vor Augen geführt und an dem wirkungsvollen Gegensatz Römer — Scythen kräftig zum Bewufstsein gebracht (äufserer, bestechender, imponierender Glanz des Kulturlebens, aber viel Schein, innere Hohlheit, sittlicher Verfall), sondern der Dichter führt uns aus der kulturgeschichtlich-ethischen Betrachtung zu der historisch-politischen; denn er weist ja deutlich genug hin auf die Notwendigkeit der Alleinherrschaft in Rom, die dem Verfall durch strenge Strafe und durch das Werk der Gesetzgebung, zugleich durch die Anbahnung einer auf Einfachheit, Zucht und sittliche Ordnung daheim und draufsen gerichteten Sitte (v. 35 f.) vorbeugen soll. Hiermit sind wir der geschichtlichen Seite des Altertumsstudiums nahe geführt; der sittliche und politische Verfall Roms in den letzten Zeiten der Republik, die sittliche, politische und patriotische Hebung Roms unter Augustus tritt jetzt in den Vordergrund unsres Interesses, um begreifen zu lehren, wie thatsächlich das geschichtliche Interesse das Rückgrat unsrer Gymnasialbildung ist. Worauf es dem Dichter ankommt, ist offenbar die Rückkehr zu der guten, alten Zucht aus dem Heldenzeitalter Roms (III 6, 33 f.), zu der alten, ehrlichen Frömmigkeit, wie er sie selbst so naiv und schön draufsen auf seinem Gütchen gepflegt hat (vielleicht giebt I 34 den Schlüssel zu der Umwandlung des Horaz aus einem religiösen Zweifler oder Nihilisten — dies die insaniens sapientia v. 2 — zu einem gläubigen Theisten), zu der gediegenen, strengen Zucht in der Familie, wo die Söhne zu Helden, die Töchter zu tüchtigen Hausfrauen und Müttern herangezogen wurden,

zu der alten Vaterlandsliebe, die Rom zur Herrin der Welt gemacht hat und der unter der Herrschaft des Kaisers jetzt neue, lohnende Aufgaben winken (III 2). Ich will noch hinweisen darauf, wie Horaz III 4 auch dem neuen Herrn von Rom königliche Gedanken wünscht, wie sie an den charakteristischen Stellen, Strophe 11 und 17, ausgesprochen werden, lene consilium = clementia, vis temperata Kraft mit Mafs (wir werden später diese Gedankenreihe im Lichte der griechischen Philosophie beleuchten und vertiefen lernen). Natürlich deutet der doppelte Hinweis auf die Gigantomachie III 1, 7 und III 4, 49 ff. auf die Möglichkeit hin, dafs der Kaiser jede Auflehnung gegen seine Macht um so mehr niederzuwerfen wissen wird, als er für alle sittlichen Güter Roms den Kampf wider die Zerstörung und Vernichtung aufnehmen mufste (dies der Sinn von III 4, 58 ff.).

Bleiben wir hier stehen. Ungesucht stellt sich der Zusammenhang der so geleiteten Horazlektüre mit der Lektüre der Göttinger her. Mit Vofs und Hölty erfreuten wir uns an der schönen Natur im Gegensatz zu dem hohlen Prunk der durch den Einflufs des Franzosentums unter den Ludwigen allmächtig gewordenen Künstelei im Äufseren und Inneren, mit Stolberg und M. Claudius vertieften wir uns in die gesunde, redliche Natürlichkeit der Harzer, der Bauern, Vofs führte uns in seinen Idyllen Bilder gesunder, schlichter, einfacher und auf keinerlei höhere Kulturerrungenschaften zweifelhaften Wertes gerichtete Menschen, wir begriffen, wie Vofs im deutschen Homer — nicht eine Übersetzung für Gymnasiasten, sondern ein Volksbuch für das deutsche Volk als einen Wegweiser zu gesunder Natürlichkeit schaffen konnte (Luise 2, 70: „oder den alten Homer, der so natürlich und gut ist"), wie Stolberg sich zurücksehnen konnte zu den alten Cheruskern, zu den alten heldenhaften Schweizern, wie seine Ritterknaben Musterbilder aufstrebenden Rittersinns und altüberlieferter Heldenhaftigkeit sein konnten. Ja man wird auch in der warmherzigen Schilderung des Kanadiers, der „Europens übertünchte Höflichkeit nicht kannte", die Parallele mit Horazens Scythenschilderung erkennen. Ist es ja doch auffallend, wie häufig im Zeitalter des Horaz und darüber hinaus in der Litteratur die Vorliebe für die unverdorbene Jugendkraft und Natürlichkeit barbarischer Völker begegnet.

Der Unterricht verfügt hier über eine Fülle von anregenden Stoffen zur Bearbeitung in Haus- und kleinen Klassenarbeiten. Den Vergleich zwischen Horaz und den Göttingern lassen wir uns natürlich nicht entgehen; Inhalt und Gedankengang der gröfseren Oden des Horaz wollen vielfach, schon mit Rücksicht auf die scheinbar springende, unvermittelt fortschreitende Redeweise des Dichters zu mündlichem und schriftlichem Vortrag aufgegeben werden; III 8 und III 29 fordern zum Vergleich schon mit

Rücksicht auf den Adressaten Mäcenas auf, III 24 regt zu der Betrachtung an, welche Aufgabe Horaz dem Alleinherrscher, welche er dem Volk stellt zur Erneuerung des römischen Volkslebens. Aber auch für die praktischen Lateinübungen gebieten wir über eine solche Menge von Thatsächlichem und von Gedanken, dafs wir weder in die Ferne zu schweifen nötig haben, um inhaltlich gleichgültige, mit den Mittelpunkten unsres Unterrichts in keinem Zusammenhange stehende Stoffe für Texte usw. herbeizuholen, noch ängstlich zu blofsen Retroversionen zu greifen, die doch mehr oder minder etwas Mechanisches an sich haben. Vielmehr werden die Texte inhaltlich als exegetisches Material für die Lektüre dienen, ihr Sprachmaterial entnehmen sie dem Wortschatz, wie er aus der Lektüre und im Zusammenhang mit ihr erarbeitet, gesammelt und geordnet wird. Den formalen Rahmen bietet die systematische Satzlehre (s. Lehrpr. und Lehrg. Heft 38, S. 36 f. und Heft 50, S. 4 ff.); sie ist die Grundlage für die einheitlich zu leitende Kunst des Übersetzens ins Deutsche und ins Lateinische. Sie mufs zu Beginn jedes Halbjahres systematisch wiederholt werden.

Es entspricht meinen des öfteren schon ausgeführten Gedanken, wenn ich gerade für das Verständnis des Lateinischen den gröfsten Wert auf Übungen zur Schulung des Gehörs lege. Ich komme später noch auf kennzeichnende Beispiele zu sprechen. Zunächst will ich zum eindringenden Verständnis des Horaz selbst nachträglich auf einige solcher praktischer Übungen hinweisen, zugleich um zu zeigen, wie wir und nur wir allein durch den Unterricht es in der Hand haben, dem wie eine verheerende Epidemie grassierenden und immer weiter um sich greifenden Unfug des Gebrauchs von Übersetzungen und sonstiger Krücken zu steuern. Einmal will ich die dichterische (auch prosaische) Wortstellung zum Verständnis bringen. Die lateinische Sprache trennt zusammengehörige Worte oft weit von einander. Das Auge mufs manchmal erst suchen, um das Zusammengehörige zusammenzubringen. Das heifst das Auge unsrer heutigen Leser, unsrer Schüler. Das Auge des Römers hat nicht zu suchen nötig gehabt; die lebendige Sprache, also auch das Ohr, waren die Vermittler zwischen dem Geschriebenen und der Seele des Lesers; vielfach gab es ja überhaupt kein geschriebenes; wie viele Reden Ciceros sind erst nachträglich niedergeschrieben worden, aber doch so, als wären sie gehalten worden. In den Verrinen z. B. rechnet Cicero Wort für Wort mit dem Eindruck auf das Ohr der Richter und des Publikums. Und wie lernte man Dichtungen kennen? Siehe unter anderem Horazens Ars poetica v. 419 ff., man las vor, man hörte; v. 428 f., ob wahre oder erkaufte Empfindung, wir haben aber doch den Eindruck aufs Ohr vor uns. Es kann sonach das logisch oder syntaktisch Zusammengehörige nur durch gleichartige Ton- oder Klangwellen

als zusammengehörig empfunden werden. Das mufs man den Schülern durch entsprechende Vortrags- und Sprechübungen verständlich machen, ich möchte sagen, man mufs sie das Gesichtsbild in ein Gehörbild übersetzen lassen. In III 29 z. B. findet der Leser ungetrennt stella vesani Leonis (v. 19), transmutat incertos honores (v. 51), molem propinquam nubibus arduis (v. 10), si mortalis ultra fas trepidat (v. 31), ad miseras preces decurrere et votis pacisci (v, 52); den Genitiv findet er vorauf beatae Romae fumum, opes, strepitum (v. 11), futuri temporis exitum (v. 29), Aefulae declive arvum (v. 6); einfache Trennungen findet er v. 8 Telegoni iuga parricidae, v. 62 biremis praesidio scaphae, v. 16 sollicitam explicuere frontem, v. 23 horridi dumeta Silvani, v. 53 si celeres quatit pinnas; doppelte Trennungen v. 16 clarus **occultum** Andromedae pater ostendit **ignem**, v. 20 sole **dies** referente **siccos**, v. 49 fortuna **saevo** laeta **negotio**, v. 21 iam pastor **umbras** cum grege languido **rivumque** fessus quaerit, v. 57 si mugiat **Africis** malus **procellis**; noch verwickeltere Formen v. 62 tum me scaphae praesidio tutum per Aegaeos tumultus **aura** feret **geminusque Pollux**. Der Schüler kann auch die Verbindungen mit Partikeln beachten: v. 12 fumum et opes strepitumque, v. 36 lapides adesos stirpesque raptas et pecus et domos, v. 45 non irritum efficiet neque diffinget infectumque reddet, v. 29 quid Seres et regnata Cyro Bactra parent Tanaisque discors.

Ebenso lenke ich die Aufmerksamkeit auf die personifizierende Ausdrucksweise zum Zwecke der Phantasieschulung; wir beachten hier a) personifizierende Attribute und Appositionen und b) ebensolche Prädikate: a) Apulia nutrix III 4, 10, Bosporus insaniens III 4, 30, urentes harenae III 4, 31, cratera sodalis Veneris III 18, 6, divitiae improbae III 24, 63, loquaces lymphae III 13, 16, amphora fumum bibere instituta III 8, 11, taciturna ripa caret vagis ventis III 29, 24; b) iugera ferunt fruges III 24, 13, pauperies iubet quid vis facere et pati III 24, 42, deserit viam virtutis l. l. 44, saecula inquinaverunt nuptias III 6, 18, arbor culpat aquas III 1, 30, urna movet nomen III 1, 16, dapes elaborant saporem III 1, 19, somnus non fastidit III 1, 23, insania me ludit III 4, 5, silva frondes spargit III 18, 14, vitis sentit Africum III 23, 5, cenae frontem sollicitam explicuerunt III 29, 16; a) und b) vereinigt hostia blandior mollivit Penates III 23, 18, fugiens hora vexit III 29, 48, damnosa dies imminuit III 6, 45, fera diluvies irritat quietos amnes III 29, 40. Wir begegnen später ähnlich Cic. ad M. Cat. Fam. XV 4, 16 philosophia tecum agit de mea laude, ad Fam. IV 7, 6 unius sollicitudines et lacrimae te deprecantur.

Zur Schulung des Gehörs empfehle ich nun im Zusammenhange mit dem Inhalt des Gelesenen gewisse Stellen aus der Prosa lateinisch vor-

zusprechen, in deutscher Übersetzung nachschreiben zu lassen, so zu III 24, 9 ff. die Schilderung der Scythen nach Trogus Pompeius II 2: Hominibus inter se nulli fines; neque enim agrum exercent, nec domus illis ulla aut tectum aut sedes est, armenta et pecora semper pascentibus et per incultas solitudines errare solitis. Uxores et liberos secum in plaustris vehunt, quibus pro domibus utuntur. Iustitia gentis ingeniis culta, non legibus. Aurum et argentum non perinde ac reliqui mortales adpetunt. Lacte et melle vescuntur. Haec continentia illis morum quoque iustitiam edidit, nihil alienum concupiscentibus. Nam ibidem divitiarum cupido est, ubi et usus. Atque utinam reliquis mortalibus similis moderatio abstinentiaque alieni esset, profecto non tantum bellorum per omnia saecula terris omnibus continuaretur, neque plus hominum ferrum et arma quam naturalis fatorum condicio raperet, prorsus ut admirabile videatur, hoc illis naturam dare, quod Graeci longa sapientium doctrina praeceptisque philosophiae consequi nequeunt cultosque mores (die Kultur) incultae barbariae comparatione superari (beim Vergleich schlecht weg kommt). Tanto plus in illis (den Scythen) proficit vitiorum ignoratio quam in his (den Griechen, natürlich auch den Römern) cognitio virtutis. — In ähnlicher Weise lassen sich Ausschnitte aus Sall. Catil. c. 7—13 zurechtlegen und zum Zwecke ethischer Vertiefung verwerten.

Für die Zwecke des Übersetzens ins Lateinische sorgen wir erst wieder für ein geordnetes Sprechmaterial aus und nach den gelesenen Liedern: pecunia, magna (maior) pecunia, magnae opes (maiores opes); divitiae, aes alienum (Hor. meo sum pauper in aere!); omnium rerum copia, divitiis abundare, alles im Überfluſs haben; pecuniae, divitiarum cupidus, cupiditas — avaritia; rem augere Hor. Ep. I 7, 71 (= rem familiarem). Auf die viae pecuniae (omnes vias p. novisse) war schon oben hingewiesen: pecuniae causa quidvis (alles mögliche, Gutes, Schlechtes) facere, improbae, inhonestae artes (Mittel); divitias parare, partis (nicht paratis) uti (wo das zum Adjekt. gewordene Partiz. zu beachten wie desertus, invisus). Wir lernten die Bestechlichkeit kennen: zunächst corrumpere (Nep. v. Epam. c. 4: susceperat Epaminondam pecunia corrumpendum), einfacher offerre pecuniam = Bestechung versuchen, oblatam pecuniam accipere = bestechlich, der Bestechung zugänglich sein, pecunia (pretio, zu unterscheiden wie tempus und otium, vita und salus, periculum und discrimen) adductus fecit = er hat sich zu der That bestechen lassen, natürlich auch adductus est, ut faceret, oblatam pecuniam repudiare, cum indignatione repudiare = Bestechungsversuche empört zurückweisen; wir denken an Jugurthas urbs venalis, si emptorem invenerit! Das Gegenstück: parvo contentum esse, eis quae habeo contentus sum mit meiner Habe; contentus animus = Zufriedenheit (wie gratus, magnus, fortis, sublimis animus?); continentia und

abstinentia zu unterscheiden; imperare sibi id est cupiditatibus suis imperare. Das Glück des Lebens vita beata, vere beata (unterscheiden fortuna, res secundae, wie kommt secundus zu dem Begriff glücklich?), opp. misera vita; vita beata posita est, positam puto esse in (ich suche das Glück in . . .). Wirkungen der Geldgier: die antiqua (unterscheide vetus . . ., deutsch die altrömische), prisca morum simplicitas, integritas, innocentia, disciplina; desciscere ab antiqua morum integritate, degenerare a (aus der Art schlagen, degeneraverunt, ja nicht degenerati sunt = sie sind entartet, wie auch nicht desperati sunt = sind verzweifelt), deduci a morum integritate sich vom Wege der Sittenreinheit abbringen lassen. Daher die corrupti, depravati mores (depravari coepti sunt mores = Entartung reifst ein, droht). Die Entartung hat zur Folge = durch die entarteten Sitten geschieht es, dafs. Die Entartung zeigt sich, erkennt man = dafs die Sitten entartet seien, wie sehr . . . (Objektssatz), erkennt man daraus, dafs . . ., besonders daraus = sowohl aus anderen Dingen als besonders (cum — tum); Entartung hat den Untergang des Staates zur Folge: ich sehe, sage voraus, fürchte den Untergang (Objektssätze), der dereinstige (aliquando, nicht olim oder quondam!) Untergang ist unvermeidlich = fieri non potest, quin intereat. Mit Hilfe dieser und ähnlicher Materialien lassen sich nun über die gelesenen Oden berichtende, auslegende, erweiternde Texte gestalten. Beispiele: zu III 29 und III 16 (wo übrigens die aufgeführten und die vom Dichter klüglich verschwiegenen Beispiele sich leicht in einfachen lateinischen Sätzen mündlich erzählen lassen):

[1])Mäcenas war als Stadtpräfekt von vielen[2]) wichtigen Geschäften [3])vielseitig in Anspruch genommen. [1])Daher war es nicht wunderbar, wenn er nur[4]) selten, nicht einmal in der Zeit der glühendsten Hitze Rom verlassen[5]) konnte, um sich zu erholen und sich der inneren[6]) Sorge zu entschlagen. Aus dem Liede III 29 ersehen wir, Horaz als[7]) intimster Freund des Mäcenas lud diesen ein, er möge einige Zeit bei ihm auf dem Lande verweilen und[8]) die öffentlichen Geschäfte und alle Sorgen vergessen, [9])die ihn quälten und niederbeugten. Mäcenas, der Adressat[10]) unsres

1) Der erste Satz zu subordinieren; die beiordnende Partikel „daher" fällt weg (Lehre von der Subordinatio). 2) Beachte die Verbindung von multus mit Adjektiven durch et. 3) Beispiel einer Begriffsschärfung, lat. Begriffshäufung: occupatus atque districtus. 4) „nur" ist subjektive Färbung des Ausdrucks, bleibt lat. weg; denke an unus, pauci, exiguus u. a. m. 5) verlassen, Synonyma beachten! hier = herausgehen, egredi. 6) inneren = der Seele, wie sinnlich = des Körpers; animi curam remittere. 7) Kausale Appositionen im Lat. kausale Nebensätze, cf. Cic. ad Fam. XV 15, 2 nec, homines cum essemus, divinare potuisse = dass wir sie als Menschen nicht haben ahnen können. 8) Partizipiale Unterordnung: vergessend. 9) Solche psychischen Zustände lat. in passivischer Ausdrucksweise: von welchen er gequält und zu Boden gedrückt werde; opprimor zu erweitern durch oppressus iaceo. 10) Ja nicht Subst. auf tor, sondern Satz = der, an welchen ge-

Liedes, war der Sprofs von Vorfahren, welche einst die königliche Würde in Etrurien besessen hatten. Zugleich[1]) gehörte er dem Ritterstande an. Daher[2]) haben wir Grund zu vermuten, er habe Reichtum im Überflufs gehabt, so dafs ihm alles Mögliche[3]) zu Gebote stand, was zu des Lebens Annehmlichkeit gehören konnte. Dagegen erfuhren wir neulich von Horaz[4]), er hätte reich sein können, wenn ers gewollt hätte, er habe aber lieber mit wenigem zufrieden sein wollen in dem richtigen Glauben, nicht der sei glücklich, der alles im Überflufs habe, sondern wer sich, d. h. seine Begierden so zu beherrschen wisse, dafs er nicht nach mehr strebe und nicht[5]) voll übermütiger Anmafsung seine Mitmenschen verachte. Denn wie ein Reicher inmitten grosser Schätze arm sein kann, so wolle er inmitten kleiner Habe glücklich sein. Am meisten aber schienen unsrem Dichter nicht nur alle Reichen arm zu sein, sondern er fürchtete auch, Mäcenas sei es, weil ihn viele Sorgen quälten und[6]) er kaum eines einzigen Tages Annehmlichkeit so zu geniefsen im stande sei, dafs er mit Recht sagen könne, [7])ich habe gelebt.

Handelt es sich nun darum, mit Horaz auf die Zustände der Entartung einzugehen, so bedarf es einmal im Anschlufs an die oben erwähnte Stelle aus Sall. Catil. nur des Hinweises auf den unheilvollen Einflufs Asiens, der Asia corruptrix nach Cic. Ep. ad Qu. fratr. I 7, 19; daher die wohlangebrachte Warnung des Konsul Manlius an sein Heer in Asien vor dem asiatischen Luxus bei Liv. 38, 17 fin.: Vobis cavenda ac fugienda (siehe Wink 3 Seite 11: fliehen wie die Pest!) amoenitas Asiae. Tantum hae peregrinae voluptates ad extinguendum vigorem animorum possunt usw.; andrerseits des Hinweises auf die eindringliche (gravis) Warnung des alten Cato vor der avaritia und luxuria als dem Grund zum Verderb der Staaten Liv. 34, 4: diversisque duobus vitiis, avaritia et luxuria, civitatem laborare, quae pestes (den übertragenen Sinn beachten!) omnia magna imperia everterunt. Endlich sei aus dem Umkreis der Schülerlektüre erinnert an die Schilderung römischer Begehrlichkeit in Asien Cic. de imp. Gn. Pomp. § 64 ff. Mit Hilfe dieser Materialien, zugleich in Anknüpfung an die vorjährige Lektüre aus Livius, B. 34 ff., Krieg mit Antiochus von Syrien, gewinne ich einen Text für Prüfungsarbeiten:

Livius liefs den Konsul M.' Acilius Glabrio der Hoffnung Ausdruck geben[8]) (Liv. 36, 17 fin.), nach dem Siege über König Antiochus werde die römische Herrschaft sich ausdehnen von Gades bis zum roten Meere und nur (noch) durch den Ozean beschrieben ist.

1) Weil mehrere Aussagen von einem Subjekt idem. 2) Der erste Satz zu subordinieren; die beiordnende Partikel „daher“ fällt weg (Lehre von der Subordinatio). 3) Aller Dinge Fülle war bereit, promptus atque paratus. 4) Die lat. Satzstellung beachten: das Bedingende geht dem Bedingten voraus, also: Horaz, wenn er gewollt hätte, hätte gekonnt. 5) Von Stolz und Anmafsung aufgeblasen. 6) Synonyma beachten! verächtlich auf jene herabsehen = despicere. Mitmenschen = Bürger. 6) Unter Beachtung des Winkes sub 9) Seite 11 ein gemeinschaftliches Subjekt! 7) Natürlich oratio obliqua. 8) = läfst ihn sagen, er hoffe.

grenzt werden. Seine Hoffnung ist **zwar**[1]) in Erfüllung gegangen[2]), aber er sah nicht, daſs von diesem Anfange aus der Ursprung jener Laster ausgehen werde, welche zur Folge hatten, daſs die Bürger Roms von jener altrömischen Sitteneinfalt abfielen und[3]) eine solche Sittenverderbnis allgemein[4]) wurde, daſs der dereinstige Untergang des römischen Reiches nicht zu bezweifeln war. Denn Griechenland und Asien waren mit allen Lockmitteln der Lüste vollgefüllt, was Wunder **also**[5]), daſs kaum jemand unter den Römern war, der nicht von Begierde sie zu besitzen entflammt war. Daher konnte[6]) Cicero in seiner[7]) Rede für den Oberbefehl des Gn. Pompeius mit Recht sagen, in Asien war kein Heiligtum, kein Tempel, der den Römern (noch) heilige Scheu einflöſste, kein Geld der Bundesgenossen, von dem sie Augen, Hände und Herz fern hielten, kein Haus so festverschlossen, das nicht der Begehrlichkeit und Habsucht der römischen Beamten offenstünde. Livius nun, der[8]) nicht blind [9])war gegen den verheerenden Einfluſs der Habgier und des Luxus auf die Römer, läſst zwei der[10]) berühmtesten Männer ihre Besorgnis über die[11]) Gefährdung des römischen Staates aussprechen, den Konsul Manlius und den M. Porcius Cato. Der erstere warnt sein Heer in Asien, sich nicht durch die Lieblichkeit der Gegend, den Überfluſs an Reichtum von dem Wege der alten Unschuld und Sittenreinheit abbringen zu lassen, und er zeigt an[12]) dem Beispiel der Gallier, ein[13]) Volk könne durch die Berührung mit der Weichlichkeit und Üppigkeit sich selbst unähnlich werden. Porcius Cato aber spricht mit eindringlichen Worten aus, Männer und Frauen haben sich von den Lockungen des Lasters fesseln lassen, und[14]) da sie wegen Mangels an Vermögen nicht die Mittel[15]) hätten, um dem sinnlichen Vergnügen zu frönen[16]), so entschlössen[17]) sie sich zu allen, ehrbaren wie schimpflichen Mitteln[18]), um ihr Vermögen zu vermehren. Vor hundert Jahren seien die Bestechungsversuche[19]) des Pyrrhus mit Empörung zurückgewiesen worden, jetzt gebe es kaum jemanden, der nicht der Bestechung zugänglich[20]) sei ohne Rücksicht[21]) auf Würde und Anstand. Wer dergleichen[22]) aufmerksamen Sinnes liest, wird es wohl verstehen[23]), wie unser Horaz nicht müde wird[24]) seine Mitbürger zu maſsvollem Gebrauche[25]) ihres Reichtums zu ermahnen und ihnen vor Augen zu stellen, wie unglücklich inmitten des gröſsten Reichtums diejenigen seien, die auf unehrenhaftem Wege[26]) sich Reichtum erworben hätten, **ihn aber**[27]) nicht gut zu brauchen wüſsten.

Als Beispiel und zwar als grauenhaftes Beispiel und Zeichen der Entartung schildert Horaz die Zerrüttung des Familienlebens, die Vernach-

---

1) Subordinatio. 2) = was er gehofft hat, ist geschehen, eingetreten, cf. Liv. 36, 35 evenerunt quae praedixi eventura. Cic. ad Fam. XV 15, 2 magis mirum est accidere illa potuisse quam nos non vidisse ea futura. 3) Subordinatio des Vordersatzes (Kausalsatz!). 4) = die Sitten aller wurden verderbt. 5) Wie 3. 6) Subjektive Färbung des Ausdrucks; bleibt also lat. weg. 7) = in der, welche er gehalten hat, Rede. 8) Kausalsatz. 9) = er sah, es entging ihm nicht, wieviel H. und L. vermochten zum Verderb der Sitten. 10) Der partitive Genitiv ist Germanismus. 11) Objektssatz; in discrimen vocari. 12) = gebrauchend. 13) Lat. verallgemeinernder Plural. 14) Partizipiale Subordinatio des Vordersatzes; sich fesseln lassen = gefesselt werden. 15) habeo, unde. 16) = huldigen. 17) = folgen. 18) Künste. 19) = angebotene Gelder. 20) = Geld annehmen. 21) Durch neglegere. 22) = dieses. 23) Lat. Litotes = sich nicht wundern. 24) = nicht aufhören. 25) Objektssatz. 26) = Künste. 27) Den erworbenen.

lässigung der Kindererziehung. Unwillkürlich wird man an die bekannte Stelle in Tac. dialog. de orat. c. 28—29 denken, sie läſst sich gewiſs sehr geeignet verwenden. Denke ich aber mit Horaz Od. III 24, 59 f. an das unverantwortliche schlechte Beispiel der Väter und der Eltern überhaupt, so habe ich eine wunderbar passende Parallele als exegetisches Material Cic. in Verr. II III, 159—162. Der Sohn muſs ja sittlich verderben, hätte er auch von Geburt alles Zeug zu einem Laelius oder Cato (indolem Laelii wie oben via pecuniae), wenn er vom Vater nur Schlechtes hört und sieht: Solche Vernachlässigung der Erziehung (desunt officio parentes in educandis filiis) ist aber zugleich ein Unrecht am Vaterlande (reipublicae, patriae fecisti iniuriam). Die Kinder sollen nicht nur den Eltern eine Freude sein (voluptati esse); so wie alle Menschen nicht sibi, sondern amicis, patriae, generi humano nati sunt, so sollen die Eltern die Erziehungspflicht als eine Pflicht gegen das Vaterland betrachten, sollen ihre Kinder mit dem gleichen Gedanken erfüllen, daſs ihr Dasein dem Dienst für das Vaterland geweiht sein soll. Ich begnüge mich mit diesem Fingerzeige; aber wir sehen, wie wir das Verständnis auch von III 2 fördern und vertiefen können. Der Aufruf des Dichters an die Jugend Roms zur Erneuerung der alten patriotischen Heldenhaftigkeit soll doch sicherlich nicht an den Ohren der Eltern vorüberklingen. Hat doch das Imperium Romanum noch so manche Aufgabe zu lösen, zumal an den Grenzen, wo barbarische Horden fortgesetzt mit Einfällen drohen. III 8, 17 f., III 29, 25 f. haben uns auch mit dieser politischen Beziehung bekannt gemacht, und III 2, 3 f. weist deutlich genug aufs neue, aber heroische Tapferkeit voraussetzende Mittel hin, mit den Parthern fertig zu werden. Wer sich die kleine Mühe nicht verdrieſsen läſst, die Partie bei Florus Epitome IV 12 einigermaſsen in eine unseren Schulzwecken dienende Form umzugestalten, verfügt wiederum über Materialien zum Übersetzen ins Lateinische im engsten Anschluſs an die Lektüre; wir erhalten z. B. eine Schilderung der nördlichen Gebirgsvölker, der Illyrier, Dalmatier (Hor. Od. II 1, 16), Myser, Daker u. s. f. bis zu den anscheinend nicht so leicht zu überwindenden Germanen. Mit solcher Schilderung könnte dem kulturgeschichtlich-geschichtlichen Interesse so gedient sein wie vorher dem kulturgeschichtlich-ethischen.

Gerade die Beziehung zu den Parthern benutze ich als Anknüpfung für die Lektüre von Ciceros Briefen, welche aus später ersichtlich werdenden Gründen die Prosalektüre desselben Halbjahres bildet und welche nunmehr nach der Horazlektüre in den Vordergrund tritt. Für die heutigen Primaner ist die Lektüre von Ciceros Briefen aus sachlichen wie aus sprachlichen Gründen nicht leicht. Wir thun gut, einen Leseplan zu finden, der den Weg von Leichterem zu Schwererem führt. Wie unser Horazleseplan die Aus-

sicht immer mehr erweiterte von dem Bilde einer Einzelpersönlichkeit zu dem sittlichen Bilde der Zeitzustände und von da zu der Vertiefung in die historisch-politischen Thatsachen, so dürfte es nicht aussichtslos erscheinen, einen Gang durch Ciceros Briefe zu finden, der mit der Betrachtung von Ciceros Persönlichkeit anhebt, uns alsdann vor bestimmte, uns nun nicht mehr ungeläufige kulturgeschichtliche Verhältnisse stellt, um uns endlich mit einer Periode der römischen Geschichte näher vertraut zu machen, welche wir als den Vorläufer der augusteischen Periode bezeichnen können. An gegenseitigen Beziehungen zwischen den horazischen und ciceronischen Gedankenkreisen wird wahrscheinlich kein Mangel sein.

Wir beginnen mit dem Briefe ad Fam. XV 4 betreffend Ciceros Prokonsulat und den Sieg bei Pindenissus. 53 war die Unglücksschlacht bei Carrhae, an die wir auch bei Horaz so oft anknüpfen müssen; 51 Ciceros Prokonsulat, nachdem er 63 Konsul war. Über die politische Sachlage, welche zur Entsendung Ciceros führte, ist schnell das Nötige berichtet. Worauf kommt es bei diesem Briefe an? Es handelt sich um eine wohlverdiente Ehrung Ciceros für seinen zweifelsohne vorhandenen Erfolg als Feldherr. Wir beachten aber, dafs er fast mehr noch als seine Feldherrnthat die Art hervorhebt, wie er die dortigen Provinzbewohner geschont hat; dafs er zweitens nicht nach eitler Ehre geizig ist, sondern eine Ehrung nach der traurigen Exilsgeschichte als eine ihm nachträglich zu teil werdende Genugthuung bezeichnet, endlich dafs der Adressat der jüngere Cato ist, der spätere Cato Uticensis, dafs Cicero mit ihm durch Freundschaft, noch mehr durch die Gemeinschaft des philosophischen Studiums verbunden war; die Philosophie, sagt Cicero, haben beide zusammen in forum, in rempublicam, paene in aciem hinübergeleitet. Gemeint kann doch nur die ethische Philosophie sein; es wäre sonach beider Verdienst, ethische Gesinnungen im römischen Rechts- und Staatsleben zur Geltung gebracht, ja der Kriegführung, somit auch der Behandlung der Provinzialen einen humanen Charakter aufgeprägt zu haben. — Um diesen Brief gruppieren wir zu privater Lektüre wie zur Verwendung für unsere Unterrichtszwecke nach der Ausgabe von Franz C 1, 2, 6, 8. Es lassen sich zur Würdigung von Ciceros humaner Gesinnung gleich die Briefe an Tiro C 12, 13, 14 anreihen (vergl. ad Qu. fr. I 1, § 24).

Für die sprachliche Seite des Lateinunterrichtes gilt es jetzt den Primaner in die Sprache Ciceros einzuführen; wer von der Lektüre des Livius an sie herantritt, fühlt ohne weiteres das so ganz anders geartete individuelle Gebilde (s. Bausteine zur Kunst der Übersetzung des Livius ins Deutsche, Lehrpr. u. Lehrg. Heft 50, S 1), und ich weifs nicht, ob der Primaner vom heutigen Durchschnittsschlage nicht vieler Hilfe durch den

Unterricht bedarf. Zeigen wir solche Darreichung an einem Beispiel: XV 4, Z. 1—7. Man lasse das Ohr erst aufmerken auf die Wortstellung tua auctoritas, meum iudicium, de tua virtute, meum perpetuum de tua singulari virtute (Artikelstellung) iudicium, ferner auf die doppelgliedrige Verbindung et res ... esse et non ignorari ..., auch auf die Zerlegung von fecit, ut. Fecit, ut magni mea interesse putarem machte, daſs ich glaubte, es liege mir viel daran, kurz erregte in mir das Interesse, den persönlichen Wunsch, legte mir den persönlichen Wunsch nahe. Wie die bekannten Substantiva Gründer, Zerstörer, Erfinder, Nachfolger, Vorgänger, Adressat (so nach Cic. pr. Planc. 65 me unum ex eis feci, qui ad aquas venissent = Badegast) usw. lat. durch einen Satz ausgedrückt werden, so die sachlichen Sub- oder Objekte: Thaten, Lehren, Inhalt usw., also meine Thaten sollen dir bekannt sein, du sollst sie kennen; non ignorari wir beachten die Litotes, die Zerlegung des positiven Begriffes in zwei verneinte. Wir kommen deutsch auf den bejahenden Begriff zurück: du sollst genau wissen, sichre Kunde haben. Bei qua aequitate . . . tuerer beachten wir die Neigung des Lat. zu strengeren Formen der Abhängigkeit, als sie im Relativsatz liegen, also deutsch du sollst sichre Kunde haben von der Billigkeit und Enthaltsamkeit, mit der ich schützte, mich annahm. Der Abl. abs. iis cognitis wird natürlich auf ein Satzgebilde zurückgeführt, hier am besten ein konjunktionales ohne Konjunktion, eine Ausdrucksweise, die nach klassischen Mustern von den Schülern für frischen Ausdruck fleiſsig geübt werden soll (am häufigsten Weglassung von daſs, wenn); auch über die Wege der Rückführung passivischer Ausdrucksweise in partizipialen Satzformen zu aktivischen müssen die Schüler Schritt für Schritt geschult sein (si haec abs te cognita essent — si haec cognovisses), namentlich deshalb, weil die Schüler sich oft nicht klar darüber sind, daſs sich der Sinn bei der Verwandlung nicht ändern darf. Tibi probo, quae volo = meine Wünsche mache ich dir glaublich, verständlich, bringe es dahin, daſs du sie billigst (geläufiger die passivische Wendung haec res mihi probatur; arbitror me tibi probaturum, der Objektssatz deutsch als nominales Objekt: wegen des Inf. Fut. ich hoffe, rechne auf Verständnis für meine Wünsche bei dir. Also: Dein groſses Ansehen und mein beständiges Urteil über deine besondere Tüchtigkeit (meine unwandelbare Achtung vor . . .) legen mir den Wunsch nahe, du sollst meine Thaten kennen und zumal sichre Kunde haben von der Billigkeit (Unparteilichkeit) und Enthaltsamkeit (Ehrlichkeit, Rechtlichkeit), mit der ich mich der Bundesgenossen annahm und meine Provinz verwaltete; denn hast du davon Kunde (weiſst du Bescheid), so rechne ich (das Tempus des Briefstils beachten!) auf leichteres Verständnis für meine Wünsche bei dir. Gehen wir einmal gleich auf frischer That zur Rückleitung ins Lateinische:

1. Meine Thaten sind bekannt; meine Wünsche kennst, billigst du; sprich deine Ansicht aus; er äufserte den Wunsch; wir halten uns an die Lehren der Weisen (ea, quae dicuntur, praecipiuntur), gieb den Inhalt ... an (quae insunt, quae continentur). 2. Ich habe ein grofses Interesse, den lebhaften Wunsch, dafs meine Thaten dir bekannt sind, meine Thaten sollen, mögen dir bekannt sein; hierzu: lassen in mir den Wunsch entstehen, machen rege faciunt, ut ... 3. Du sollst wohl wissen, sichre Kunde haben von der Unparteilichkeit usw., mit welcher ich . . .; zeige mir den Weg, auf dem ich gehen soll, die Mittel, durch welche ich erreichen soll; das Verfahren, durch welches er erreicht hat, ich mache auf die Schwierigkeiten aufmerksam, welche zu überwinden sind, die Gefahren, welche zu bestehen sind. 4. Du billigst meine Wünsche; wende dies passivisch: probantur tibi ea quae volo; ich hoffe, rechne auf Billigung (wie ich glaube an, sage, sehe voraus, vermute, besorge ein Unglück usw.), spero fore ut tibi probentur; dies dem Briefstilgebrauch gemäfs in andre Zeitlage zu verlegen! nun beachte noch: ich hoffe auf Billigung für meine Wünsche = für das, was ich will; weshalb lat. nicht sperabam fore, ut tibi probarentur quae volo, sondern quae vellem, wie vorher quas gessissem, nicht gessi? es sind die Formen der ‚ideellen‘ Abhängigkeit zu beachten. (Man beachte das sehr bezeichnende Beispiel ad Fam. IV 7, 4: Si ita constituisses, ut abesse malles quam ea quae nolles videre, tamen id cogitare deberes, ubicunque esses, te fore in eius potestate quem fugeres = selbst wenn du dich entschlossen hättest, dich lieber fern zu halten, als das zu sehen, was du nicht willst, so müfstest du doch bedenken, wo du auch bist, bist du in der Gewalt dessen, vor dem du fliehst.) Somit wäre das Satzgefüge wieder aufgebaut: fecit, ut putarem mea interesse ... et tibi notas esse quas gessissem res et non ignorari, qua aequitate . . . tuerer, iis a te cognitis sperabam fore, ut tibi probarentur, quae vellem (putabam me tibi probaturum . . .). So denke ich mir immer den Weg hin und den Weg her; nur mit Hilfe dieses Doppelganges kommt der Schüler wirklich dazu, sich der wesentlichen Unterschiede lateinischer und deutscher Ausdrucksweise bewufst zu werden und allmählich mit selbständigem Denken nach dem beiden Sprachen Gemäfsen zu greifen. — Die nächsten Partieen dieses Briefes können in ihrer Einfachheit für die Erkenntnis der lat. Subordinatio und das lat. Satzgefüge recht fruchtbar werden. Ich darf einige Beispiele vorführen: § 2. Ich kam in die Provinz und sah, ich mufste sofort zum Heere, deshalb blieb ich . . . cum venissem et viderem, fui. In diesen Städten waren Landtage, dabei nahm ich den Gemeinden drückende Lasten ab: cum conventus fuissent, liberavi civitates acerbissimis tributis. Vor meiner Ankunft hatte sich infolge Meuterei das Heer zerstreut, ich aber

gab Befehl zum Sammeln cum exercitus seditione quadam dissipatus esset, imperavi ut ... Nach der Parade über das Heer begann ich den Vormarsch, da kamen Boten in aller Aufregung und meldeten lustrato exercitu cum iter facere coepissem, nuntii missi nuntiaverunt. § 4. Kappadozien hat Könige zu Nachbarn, die uns zwar heimlich Freunde sind, offen aber den Parthern Feinde zu sein nicht den Mut haben qui etiamsi clam amici sunt nobis, Parthis inimici esse non audent (wie die Kraft, den Willen haben posse, velle). § 5. Sein Pflichteifer machte auf mich tiefen Eindruck; ich dankte ihm brieflich und mahnte zur Eile cuius officio commotus (passivischer Ausdruck!) cum gratias egissem, hortatus sum ut maturaret (Objektssatz). § 6. Metras und Athenaeus waren durch den übermächtigen Einfluſs des Athenais verbannt worden; ich setzte sie ... ein Metram et Athenaeum importunitate Athenaidis exilio multatos constitui. § 8. Ich gab mir den Schein, als zöge ich vom Gebirge ab, dann aber rückte ich am Abend ... so vor, daſs ich am Morgen ... ankam cum simulassem me discedere, ... cum advesperasceret (Adverbialsatz) ita iter feci, ut ..., cum lucisceret, adscenderem. § 10. Die übrigen sollten mürbe werden, deshalb (zu diesem Zwecke) schloſs ich sie ein ceterorum animi (Umschreibung durch animus — wie auch durch corpus) ut frangerentur, circumdedi. Pindenissus lag hoch und fest, es wurde von Menschen bewohnt, die nicht einmal Königen gehorchen mochten, nehmen sie doch Flüchtige auf ..., da meinte ich es der Achtung vor dem römischen Imperium schuldig zu sein Pindenissus cum esset altissimo et munitissimo loco ab iisque (deutsch unbestimmter Artikel) incoleretur, qui ne regibus quidem paruissent, cum ... reciperent, ad existimationem imperii pertinere arbitratus sum ... Aus dem Briefe Nr. 6 (ad Fam. XV 1), aus welchem die Partie § 4 bis Ende sich als Text zu einer lateinisch-deutschen Übersetzung eignet, beachten wir § 5 hoc tempore res sese sic habet, ut, nisi exercitum — mature miseritis, summum periculum sit, ne amittendae sint omnes eae provinciae daſs ihr bald schicken müſst, sonst ist Gefahr, diese Provinzen gehen verloren. Beispiele von Satzeinschiebungen: XV 1, 2 Gesandte des Königs waren die ersten, welche mir meldeten, groſse Truppenmengen der Parther beginnen den Übergang über den Euphrat; auf diese Nachricht beschloſs ich zu warten, ob zuverlässigere Nachrichten eingingen, denn einige wollten diesem Könige nicht recht glauben. Legati ... primi nuntiaverunt, Parthorum magnas copias Euphratem transire coepisse; quo nuntio adlato, cum essent nonnulli, qui ei regi minorem fidem habendam putarent, statui exspectandum esse, si quid certius adferretur. XV 1, 1 ich erhielt zwar sichere Meldung, die Parther sind über den Euphrat gegangen, doch glaubte ich, der Prokonsul M. Bibulus kann euch über diese Vorgänge

verläfslicheren Bericht senden, daher entschied ich mich dahin, ich habe nicht nötig dienstlich zu berichten über Meldungen aus anderen Provinzen. Indes erhielt ich doch durch recht glaubwürdige Gewährsmänner sichere Kunde, darauf hin glaubte ich euch doch berichten zu sollen, denn die Sache war wichtig, oder wir hatten von Bibulus' Ankunft in Syrien noch nichts gehört etsi non dubie (Litotes) mihi nuntiabatur, Parthos transiisse Euphratem, tamen, quod putabam a M. Bibulo certiora de eis rebus scribi posse, statuebam mihi non necesse esse publice scribere ea quae ... nuntiarentur. Postea vero quam certissimis auctoribus sum certior factus, vel quod tanta res erat vel quod nondum audieramus Bibulum in Syriam advenisse, ... scribenda ad vos putavi. Ich wähle noch ein Beispiel, welches zugleich wegen der sonstigen Schwierigkeiten in der Wahl des deutschen Ausdrucks charakteristisch ist XV 4, 12: ut non tacitus admirarer praestantissimas tuas virtutes — quis enim id non facit — sed in omnibus orationibus, sententiis dicendis, causis agendis, omnibus scriptis, omni denique varietate litterarum mearum te non modo eis, quos vidissemus (Latinismus!), sed eis, de quibus audissemus, omnibus anteferrem: ich war kein schweigender Bewundrer deiner ausgezeichneten Eigenschaften, wer wäre das nicht, aber in allen meinen Reden, in Politik und juristischer Thätigkeit (sententias dicere = das amtliche Aussprechen seiner Meinung im Senat, causas agere = die Vertretung fremder Interessen vor Gericht), in allen meinen Schriften, griechischen wie lateinischen (das Asyndeton beachten!), auf den verschiedenen Gebieten meiner schriftstellerischen Arbeit (varietas litterarum) stellte ich dich über die Zeitgenossen, ja über die Männer der Vergangenheit (beachte die Substantiva statt der lat. Sätze). Ich glaube, in dieser Zergliederung der uns vorliegenden Satzgefüge zum Zwecke der Gewinnung einer echt deutschen Übersetzung und in dem variierenden Wiederaufbau zerlegter Ganzer liegt das Mittel, Lektüre und grammatische Übung in den engsten Zusammenhang zu rücken, die grammatische Übung in der That der Lektüre dienstbar, sie für das Eindringen in das Verständnis lateinischer Texte fruchtbar zu machen. Schritt für Schritt stellen wir das Unterscheidende in Satzbau, Satzstellung, Wortstellung, Ausdruck usw. fest; der Schüler mufs sich vom Lehrer führen lassen, es mufs ihm durch die Arbeit des Unterrichts die Möglichkeit entzogen werden, mit fremden Hilfsmitteln zu einer Scheinleistung ad hoc zu gelangen. Nur möchte ich immer wieder vor dem Irrtum warnen, als sollte diese organische Wechselbeziehung zwischen dem Lateinisch-Deutschen und Deutsch-Lateinischen mit allen ihren auf Psychologie, Sprach- und Sachkunde gegründeten methodischen Veranstaltungen erst in Prima beginnen und dort ihre Heimstätte finden. Diese Arbeit mufs in Sexta beginnen, Ohr und Zunge des Sextaners

müssen schon zum Aufmerken auf die so bedeutenden Unterschiede zwischen dem Lateinischen und Deutschen geschult und geübt sein. Aber es fehlen uns noch die Vorarbeiten für diesen Bau von Klasse zu Klasse, da müssen die Lateinlehrer aller Klassen helfen, nach einheitlichem Plan sammeln und ordnen, um so besser, wenn in jeder Klasse der Lateinlehrer zugleich Lehrer des Deutschen ist. Ich glaube, wir stecken vielfältig noch zu tief im Banne des alten Formalismus, dem die Sprachübung gewissermafsen Selbstzweck war, nur haben wir uns der Notwendigkeit fügen müssen, mit dem Inhalt der Lektüre etwas mehr Fühlung zu nehmen. Aber ich glaube, recht viele Praktiker fühlen den Widerspruch gar nicht, der doch auf dem heutigen Lateinbetrieb, wenn es offen ausgesprochen werden soll, wie ein Mehltau liegt und ihn an freudiger und lebensvoller Entwickelung hemmt. Es geht eben nicht mit dem neuen Wein in den alten Schläuchen. Möge jeder Lateinlehrer nur erst einmal seine Schüler mit der Kunst des Übersetzens ins Deutsche recht vertraut machen, er wird dessen schon inne werden, wie die Kunst, nicht ein zufälliger Instinkt, die des Ausbaus, der Durchbildung auf Grund eingehender und umfassender Vorarbeiten harrende Kunst des Übersetzens ins Deutsche ihm in überraschender Fülle das Rüstzeug in die Hand giebt, auch die Kunst des Übersetzens ins Lateinische zu pflegen und zu einer gewissen Blüte zu bringen, ohne dafs die deutsche Sprache das Nachsehen hat, den Schaden des Verderbs ihrer ureigenen und urkräftigen Denk- und Ausdrucksweise.

Wir gehen zu dem Brief ad Qu. fr. I 1 über. Dieser Brief ist in vielfacher Hinsicht äufserst lehrreich; kulturgeschichtlich, denn er führt uns nach Kleinasien in das Gebiet, wo seit uralten Zeiten Griechen mit griechischer Bildung und Kultur ansässig waren und um ihre griechische Bildung und Freiheit kämpften Unser vorjähriger Livius-Leseplan führte uns bei Beginn des Krieges mit Antiochus vor die Parallele: Vordringen der Perser seit Cyrus nach Vorderasien und Bedrohung der Griechen in Asien durch Antiochus. Wie die Römer im Kampf mit Macedonien und Antiochus die Rolle der Befreier Griechenlands spielten, so zogen sie ausdrücklich die Konsequenzen, wenn sie in die Freiheit der Griechen auch die der kleinasiatischen Griechen einbezogen, Liv. 33, 41; 34, 58: populus Romanus susceptum patrocinium libertatis Graecorum non deserere fidei constantiaeque suae ducit esse. Sicut a Philippo Graeciam liberavit, ita et ab Antiocho Asiae urbes, quae Graii nominis sint, liberare in animo habet. Neque enim in Aeolidem Ioniamque (die griechischen Bezirke der kleinasiatischen Küste) coloniae in servitutem regiam missae sunt, sed stirpis augendae causa, gentisque vetustissimae per orbem terrarum propagandae. Da spricht sich also deutlich der römische Respekt vor der besonderen Stellung

des Griechentums in der allgemeinen menschlichen Kultur aus; cf. 37, 25; 37, 45; 37, 54: gentis vetustissimae nobilissimaeque vel fama rerum gestarum vel omni commendatione humanitatis doctrinarumque tuendam ab servitio regio libertatem suscepistis etc. Non quae in solo modo antiquo sunt Graecae magis urbes sunt quam coloniae earum, illinc quondam profectae in Asiam. Nec terra mutata mutavit genus aut mores. So ganz allgemein wird ja diese ideale Auffassung unter den Römern nicht gewesen sein, aber man wird doch ebensowenig glauben wollen, es habe pure Eroberungssucht und nicht vielmehr die Logik der geschichtlichen Thatsachen die Römer über das Meer nach Griechenland, nach Asien getrieben. Jedenfalls klingt aus unserem Briefe immer wieder der eine Ton an, es sind nicht wilde oder halbwilde Barbaren, sondern hochgebildete Griechen (§ 27), mit denen der Prätor in Asien es zu thun hat; im Bewufstsein dessen, was er der griechischen Bildung verdankt, trete er den Griechen als gebildeter, humaner Mensch gegenüber (§ 27—28, 8 f., 42 f.). Aber andrerseits der kulturgeschichtliche Entartungsprozefs, der uns aus dem gleichzeitigen deutschen Unterricht, besonders bei der Auslegung von Schillers kulturgeschichtlichen Gedichten als allgemeines Merkmal menschlicher Kulturentwicklung (§ 19 in tanto imperio tam depravatis moribus) zum Bewufstsein kommt, hat auch den Griechen trotz ihrer hohen Bildung den Stempel der Charakterlosigkeit, noch mehr der Heuchelei aufgedrückt. Schon unsre Lesepläne aus Livius wiesen auf diese Thatsache deutlich hin, und Cicero macht seinen Bruder aus überlegener Menschenkenntnis auf diese böse Erscheinung warnend aufmerksam (§ 15, 16), vergl. Cic. or. pro Flacco § 9 ff. Ganz gewifs hat der Entartungsprozefs der griechischen Welt auch entartend auf die römische eingewirkt: es ist die Rache der Besiegten, es ist die Wahrheit des Bildes von der Schlange, der der Kopf zertreten wird, die aber noch in die Ferse sticht. Die corruptrix Asia (19) ist eben auch für die römische Welt zur corruptrix geworden. Selten genug wird den römischen Beamten etwas von der altrömischen Idealität nach Griechenland und Asien geführt haben; und gegenüber der allgemeinen Sucht sich dort zu bereichern (§ 11, § 15, § 32) erscheint uns Ciceros Bruder in seiner Ehrlichkeit (§ 8 ff.), noch mehr in seinem naiven Unwillen über die ihm ungeahnt entgegentretenden Formen der Unredlichkeit (§ 40, § 38) als eine seltne Ausnahme. Wird sich, wie oben angedeutet, der gleichzeitige deutsche Unterricht diese kulturgeschichtlich-ethische Ausbeute aus unsrem Briefe zum vertieften Verständnis Schillers nicht entgehen lassen, ja sie auch im Lichte christlicher Erkenntnis nach 2. Tim. 3, 1—5 beleuchten (*ἔσονται γὰρ οἱ ἄνθρωποι φίλαυτοι . . ., ἔχοντες μόρφωσιν εὐσεβείας, τὴν δὲ δύναμιν αὐτῆς ἠρνημένοι*), so hilft die Lektüre unsres Briefes dem geschichtlichen Interesse festen Boden

und sichren Rückhalt zu geben durch das Bild des Regenten, wie es zuerst die ethische Philosophie des Sokrates und seiner Schüler in festen und deutlichen Umrissen gezeichnet hat. Wir erinnern an die vier Kardinaltugenden der sokratischen Ethik; ihre Vereinigung in einer Person kennzeichnen den tüchtigen Herrscher. Xenophon namentlich, auf den Cicero I 1, 23 f. besonders nachdrücklich hinweist, ist in seiner gesamten schriftstellerischen Thätigkeit von diesem Idealbilde erfüllt; vielleicht versteht der Primaner nachträglich erst richtig die ihm aus III A oder II B bekannte Charakteristik des Klearch, Proxenos, Menon (Anab. II 6). Sinn und Zweck der Cyropädie erfährt er aus unserem Briefe, der gleichzeitige griechische Unterricht könnte ihm ähnliche Gedankenreihen (in Texten zu Klassenarbeiten) aus Xenophons Agesilaos, ja auch Hieron nahe legen. Und worauf laufen denn auch die Königsreden des Isokrates ad Demonicum und Nicoclem hinaus? Sie würden recht gut als parallele Lektionen im Griechischen zu verwerten sein. Ja ich darf noch einen Schritt weiter gehen: wo ist die Quelle für das Königsbild in Horazens Ode III 4, die doch wohl an den Kaiser selbst gerichtet ist? Erkennen wir nicht in der Vereinigung von Stärke und Milde (der *ἀνδρεία* und *σωφροσύνη*) v. 41 f. und der Vereinigung von Stärke und Einsicht v. 65 f. nicht nur wortgetreu (cf. Isokr. ad Demon. § 6: *ῥώμη μετὰ μὲν φρονήσεως ὠφέλησεν, ἄνευ δὲ ταύτης πλείω τοὺς ἔχοντας ἔβλαψεν*), sondern sinngetreu das monarchische Ideal aus der Philosophie, die Sokrates nach Cic. Tusc. V 10 devocavit e caelo et in urbibus collocavit et in domos etiam introduxit? Der Regent im Sinne dieses ethischen Idealbildes hat nur einen Zweck und ein Ziel seiner Regententhätigkeit: das Glück seiner Untergebenen (eos, quibus praeest, vult quam beatissimos esse); je selbstloser (lat. suis commodis inservire, suam salutem, sua commoda negligere, communi omnium saluti consulere) er dieses fördert, desto mehr genießt er das Glück und den Segen seiner hohen, bevorzugten Stellung. — Von anderen Gesichtspunkten aus gelangt Plato de republica zu ähnlichen Ergebnissen. Ich habe schon vor Jahren in einem geeigneten Auszug aus dieser Schrift einen Lesestoff ersten Ranges im Rahmen eines durch das kulturgeschichtlich-geschichtliche Interesse bestimmten Leseplans vermutet und vorgeschlagen. Es gehört nur zu deren Auslegung ein Lehrer, der mit den Grundlagen der Sozialethik gründlich vertraut ist. Der Gesichtspunkt des Buches II, die Gliederung der menschlichen Gesellschaft aus der Teilung der Kulturarbeit abzuleiten, ist doch im Grunde unschwer verstehbar. In Bezug auf die vielleicht an sich weniger leicht zu durchdringende Frage über den Anteil der Philosophen an der Staatsleitung reicht doch für unsre Schulzwecke der in unserem Briefe § 29 ausgesprochene Gedanke aus: hanc coniunctionem videlicet potestatis et

sapientiae saluti censuit civitatibus esse posse, zumal wenn Cicero gleich in den nächsten Worten auf seinen Bruder und sich selbst exemplifiziert. Der Besten der Römer einer, Scipio Afrikanus, in dem nach L. v. Rankes feiner Charakteristik (Weltgeschichte II S. 271) schon eine monarchische Ader schlug, hat diese Bilder der griechischen Ethik in sich zu einer Macht werden lassen (Cic. Ep. I 1, 23); und nun verstehen wir, auf welchen Ton ganz ähnlich Ciceros Ideal des römischen Staatsmanns gestimmt war, wie er nach Ep. XV 4 diese Philosophie in forum, in rempublicam, paene in aciem hineintragen konnte. Wir sehen jetzt, gerade dieser Brief ad Qu. fr. I 1 ist ein ganz wesentliches Stück unseres Leseplanes und zwar gerade für das Halbjahr der Prima, welches ich hier seinen hauptsächlichsten ethischen Gesichtspunkten nach zu kennzeichnen mir vorgesetzt habe. Wie muten uns nun die Schilderungen der Prätorenthätigkeit an z. B. § 22, § 9, zumal wenn man die köstliche Schilderung Cic. Verr. IV, 25—31 gegenüberhält! Wir verstehen jetzt erst vollständig und vermögen zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzurücken alle die Züge aus Ciceros politischer Thätigkeit, welche sich auf den Schutz der Provinzialen beziehen. Mit seiner Quästur in Lilybäum (Cic. pr. Planc. 64) fing das Bild an, die Verhandlungen wider Verres, dieser Stich in ein entsetzliches Wespennest, erklären sich aus der gleichen Richtung, nicht minder die letzten Partieen aus der Rede für den Oberbefehl des Gn. Pompeius; und wenn er nach § 43 es hauptsächlich mit der urbana in magistratibus administratio reipublicae zu thun gehabt hat, so hat uns doch der Brief XV, 4 sieben Jahre später gezeigt, wie ihm das Glück der Provinzialen noch höher gestanden hat als eigner kriegerischer Ruhm! Das ist ein Stück Humanität, geschöpft aus den unversieglichen Quellen der ethischen Philosophie! Ist es nun eine dankbare und lohnende Aufgabe, unsre Schüler in den Gebrüdern Cicero vor zwei Bilder altklassischer Humanität zu stellen, so kennzeichnet unser Brief, vor allem sein Anlafs und Zweck noch eine persönliche Seite im Charakter Markus Ciceros, die besondrer Würdigung bedarf. Cicero ist ein homo novus; er ist ein selbstgemachter Mann, der alles, was er geworden ist, sich selbst, seiner Arbeitslust, Thätigkeit und Bildung verdankt. Er stand nach 63 auf der Höhe seines Ruhmes, noch hat er die ganze Wucht des Hasses eines P. Klodius nicht erfahren, noch hat er die demütigendste Erfahrung seines Lebens nicht gemacht, wenn er auch auf sie längst gefafst sein mufste und wirklich gefafst war (Cic. de leg. agr. II § 5), zumal nach dem Auftreten im Prozefs gegen Verres, wie die Optimatenpartei ihn und seine Fähigkeiten wohl brauchen konnte, ihn aber doch nicht ohne Hintergedanken zu den Ihrigen rechnete. Aber es ist wohl zu verstehen, wie er nun eifersüchtig über dem Ruhm seiner Familie wachte; man weifs, er konnte de leg.

agr. II init. noch nichts von seinen Vorfahren sagen, quod laude populari atque honoris vestri luce caruerunt. Aus der Pietät gegen seine Familie erklärt sich seine Stellung zum Ruhm. Es ist gut und bildend, wenn unsre Schüler auch in Bezug auf den Zusammenhang menschlichen Thuns und menschlichen Ruhmes ein sichres Urteil gewinnen, dessen Nutzanwendung auf sie selbst unwillkürlich nahe liegt. Von Cicero rührt bekanntlich das Wort her: Tusc. I 109: Etsi enim nihil habet in se gloria cur expetatur, tamen virtutem tamquam umbra sequitur. Vergl. Tusc. III 3: est enim gloria solida quaedam res et expressa, non adumbrata (etwas Greifbares, kein Schattenbild); ea est consentiens laus bonorum, incorrupta vox bene iudicantium de excellenti virtute, ea virtuti resonat tamquam imago (Echo!), quae quia recte factorum plerumque comes est, non est bonis viris repudianda etc. Der deutsche Unterricht wird im Zusammenhange mit den Dispositionsübungen zur analytischen Behandlung gleichartiger Sentenzen, wie der Worte des güldenen ABC des Matthias Klaudius, der Sinnsprüche Fr. v. Logaus u. a., auch das obige Wort Ciceros sich nicht entgehen lassen. Er wird die Schüler hinlenken a) auf den festen Körper der Thaten, richtiger der gesamten Lebensarbeit eines Menschen, b) auf das Licht, dessen Hereinfallen auf den Körper den Schatten entstehen läfst (das Licht idealer Gesinnungen, wovon oben schon aus Anlafs der Humanität Ciceros die Rede war), c) den vom Körper nicht zu trennenden Schatten, den Ruhm in allen seinen äufseren und inneren Formen. Die Horazlektüre, die uns eben beschäftigt hat, führt wiederholt auf die gleichen Gedankenkreise: was legt Horaz III 2 der römischen Jugend aus Anlafs der Einweihung des Tempels der Virtus und Honos nahe (besonders v. 17—24)? wie mahnt er III 24 den Alleinherrscher zu kraftvollem Eingreifen? clarus postgenitis, die Nachwelt wird ihn schon würdigen und ehren! was ist der Stolz von Horazens dichterischem Wirken? Nach I 32, 2 f. III 30, 6 non omnis moriar; crescam postera laude recens. Wer denkt nicht an Klopstocks Züricher See: „Reizvoll klingt des Ruhmes lockender Silberton In das schlagende Herz, und die Unsterblichkeit Ist ein grofser Gedanke, Ist des Schweifses der Edeln wert. Durch der Lieder Gewalt bei der Urenkelin Sohn und Tochter noch sein, mit der Entzückung Ton Oft beim Namen genennet, Oft gerufen vom Grabe her, Dann ihr sanfteres Herz bilden und Liebe, dich, frommer Tugend, dich auch giefsen ins sanfte Herz . . . Ist des Schweifses der Edeln wert.“ Und den Schlesier darf ich doch erinnern an Holteis Lied: an a Hebel: „Bist du gesturben gleich, doch kan ich noch mit der räden, denn du bist ja nicht tud, derweil du unsterblich bist, Hebel.“

So mufs der Schüler nach Cic. Ep. XV 4, 13: „si quisquam fuit unquam remotus et natura et magis etiam ratione atque doctrina ab inani laude...,

ego profecto is sum etc." aus unserem Briefe sich ein sichres Urteil gebildet haben: ich weise hin auf Äufserungen wie § 31, § 37 f., § 30, § 7 f., besonders die nähere Begründung § 41—44: sed memoria nominis tui tibi communicanda mecum, prodenda liberis nostris, so auch § 3 unus additus labori tuo multorum annorum laetitiam nobis, immo vero etiam posteris nostris adferet; hierzu § 9, § 42 u. a. m. Man gewinnt das Bild, von einer inanis gloria will ich weder für mich noch für dich etwas wissen; aber nach der Stellung, die wir nun einmal erreicht haben, sind wir es uns, unserer Familie, unseren Nachkommen schuldig, dafs an unserem Thun nicht der geringste Makel haftet, dafs unser Ruhm nicht das geringste Dunkel hat; es kann dies aber nur durch eine energische (nulla potest residere inertiae suspicio), erfolgreiche, für Rom, die Bundesgenossen, für alle Untergebenen (wir beachten nach § 24 selbst Sklaven und Vieh!) segensreiche Thätigkeit im Sinne des sokratischen Herrscherideales der Fall sein. Von diesem Standpunkte aus verstehen wir die feinfühlige Art, wie Markus seinen Bruder vor ungefügem Zorn warnt, zu klugem Takt in den heikelsten Punkten der Provinzialverwaltung (§ 32 f.), zu zurückhaltender Klugheit im Menschenverkehr (§ 18) mahnt. — Es mufs ersichtlich geworden sein, welche Fundgrube brauchbarer Ideeen dieser Brief im Rahmen unserer Lehrplanorganisation bildet. Und wie in Bezug auf den Inhalt so in Bezug auf die Form — mit jeder Gedankenreihe, die wir herausarbeiten, arbeitet sich ein reiches sprachliches Material heraus. Man lasse nur z. B. einmal die Begriffe sammeln: a) Vertiefung in wissenschaftliche Studien, Bildung, Humanität; b) Herrscher, Untergebener, Glück andrer und eignes; c) Ehre, Ruhm, Tüchtigkeit; d) Umgang; e) zur Charakteristik der Griechen, deren gute und böse Seiten; f) zur Charakteristik des Quintus Cicero u. s. f. Und hier liegen auch die Sachgebiete, denen die Texte für sämtliche praktische Übungen zu entnehmen oder für welche sie zurecht zu stellen sind. Um nicht allzu lang zu werden, gestatte ich mir einige Andeutungen.

1. Ein Text über virtus und gloria im Sinne Ciceros:

Viele vortreffliche[1]) Worte finden wir in Ciceros Schriften, besonders aber[2]) haben seine Gedanken[3]) von wahrem Ruhm der Thaten meinen vollen[4]) Beifall. Denn wer es mit der Tugend hält[5]), macht dies zum Inhalt seines Strebens[6]), ohne Rücksicht[7]) auf das Urteil der unerfahrenen Menge sich durch gute, tapfere, besonnene Thaten um das Wohl der Bürger, der Bundesgenossen, ja[8]) der Welt[9]) verdient zu

1) Die substantivischen Partizipia dictum, factum, praeceptum etc. mit den Adverbien zu verbinden. 2) Doppelgliedrige Verbindung mit cum — tum. 3) nominal: das was er sagte. 4) Begriffshäufung! placet mihi atque probatur. 5) = folgen. 6) = strebt darnach. 7) mit negligere. 8) que, auch denique. 9) = Menschengeschlecht.

machen, und er kann dessen gewiſs sein[1]), Mit- und Nachwelt[2]) werden ihn durch Ehren jeder Art[3]) feiern. Wie? sahen wir nicht[4]), daſs Horaz, als er in dem Lied III 24 den Alleinherrscher zur Wiederherstellung[5]) der alten Sittenzucht und Sittenstrenge aufforderte, darauf hingewiesen hat, es könne wohl[6]) sein, daſs er bei der Mitwelt in Miſsgunst, Haſs und Verdächtigung gerate, er werde aber doch bei der Nachwelt groſs dastehen. Cicero also, der[7]) die Lehren jener alten und wahren Philosophie gründlich studiert und in sich aufgenommen[8]) hat, konnte[9]) mit Recht von sich sagen, er sei[10]) von Geburt wie seiner Bildung nach vom Streben nach leerem Lobe weit entfernt gewesen, wissen wir doch, daſs er seit[11]) dem Beginn seiner Staatslaufbahn nicht müde[12]) wurde, unter den Augen seiner Mitbürger sich den Geschäften des Forums und des Staates zu widmen, mit allen[13]) Kräften den Bedrängten und Bedrückten ein Helfer zu[14]) zu sein, der übermütigen Willkür[15]) der Beamten aufs heftigste Widerstand zu leisten. Daher hielt er auch nur diejenigen Krieger für ruhmes- und lobenswert, welche die Übermütigen niedergeworfen, die Besiegten aber mit weiser Mäſsigung geschont hätten[16]). Und wer möchte ihm nicht beistimmen, wenn er sagt, viel weniger Männer haben sich zu allen Zeiten finden lassen, die ihre eignen Begierden als die feindliche Truppen zu besiegen wuſsten[17]). Wenn wir also fragen, wie sich Cicero jenen wahren und echten Ruhm gedacht (= wie beschaffen er geglaubt, geurteilt hat, daſs . . . sei) hat, so erscheint uns nicht zweifelhaft, nur der schien ihm des höchsten Lobes würdig, der sich, d. h. seine Begierden zu beherrschen und der auf Erhaltung, Schutz und Förderung des Wohles der Mitbürger und Bundesgenossen mit aller Kraft bedacht war. Und so glaubte er auch selbst nach der Besiegung der Parther Anspruch[18]) auf öffentliche Ehren weniger wegen seiner Kriegslorbeeren[19]) zu haben, als weil er mit höchster Billigkeit und Enthaltsamkeit den Interessen[20]) der Bundesgenossen gedient und so[21]) die entfremdetsten Genossen zu treuen Freunden, ihre gespannte Erwartung auf einen Umschwung der Verhältnisse zu wohlwollender Achtung vor der alten Herrschaft umgestimmt hatte[22]).

Wir können zur Vertiefung des mittelpunktlichen ethischen Gedankens die Äuſserungen über Ruhm und Ehre sammeln lassen und in den Dienst

---

1) = es ist nicht Grund, weshalb er zweifle. 2) Doppelgliedrig. 3) lat. = jede Art Ehren. 4) Die Stellung der Fragepartikeln nach den fortführenden Fragen mit quid? beachten. 5) Satzobjekt. 6) Subordinatio: wenn es auch geschehen könne . . ., dennoch. 7) = da er. 8) Durch gründlicheres (den Komparativ beachten!) Studium unterwiesen und eingeweiht. 9) Subj. Färbung des Ausdrucks; bleibt also weg. 10) Nach XV, § 13 Streben nach Lob = Lob, wie aequitas Gefühl für Billigkeit, elegantia Sinn für Schönheit, lucrum das Rechnen auf Gewinn u. dergl. m. 11) Adverbialsatz: seitdem er angefangen habe — rem publicam capessere, ad remp. accedere, in republ. versari. 12) = nicht aufhören. 13) = mit den höchsten Kräften; summis, ja nicht omnibus viribus. 14) Welches Kompositum von esse? 15) Zerlege: Übermut und Willkür (wie weise Mäſsigung, zähe Geduld, Waffengewalt?). 16) Nach Verg. Aen. VI, 853 und Hor. Carm. Saec. v. 51; cf. Liv. 33, 12. 17) Nach XV 4, 15 wuſsten s. 9). 18) Glaubte, daſs ihm Ehren erwiesen werden müſsten. 19) Ohne Bild res bene, optime gestae. 20) alicuius commodis inservire. 21) Durch Subordinatio des Vordersatzes beseitigen. 22) Nach XV 11, 14.

der Sprechübung stellen: z. B. XV 4, 13 gloriam ipsam per se numquam putavi expetendam (Gebrauch von ipsa per se; Übersetzung des Gerundivum: laudandus, vituperandus, expetendus, admirandus, imitandus; wie zu umschreiben durch dignus qui?); XV 4, 13 in consulatu meo sicut in reliqua vita fateor ea me studiose secutum esse, ex quibus vera gloria nasci posset (Gebrauch des Neutr. Sing. oder Plur. Pron. im Lat., unbestimmter Artikel; Kunst der Übersetzung ins Deutsche je nach dem Zusammenhang, hier ich habe nach Thaten gestrebt) l. l. post iniuriam acceptam (das Exil) studui quam ornatissima senatus populique Romani de me iudicia intercedere (die Stellung von de me beachten; ja nicht iudicia de me; Behandlung zweier durch Praepos. verbundner Substantiva im Lateinischen); I 1, 9 Ista virtus, moderatio animi, temperantia non latet in tenebris neque est abdita, sed in luce Asiae, in oculis clarissimae provinciae atque in auribus omnium gentium est posita (Gebrauch der Pron. hic, iste; Art der Anreihung von 2, 3, 4 Gliedern; Übersetzung bildlicher Ausdrücke von einer Sprache zur andern; manchmal verzichtet die eine Sprache auf einen bildlichen Ausdruck [wie oben luce honoris vestri caruerunt = haben keine öffentlichen Ehrenämter bekleidet, ad Fam. IX 6 his tempestatibus es prope solus in portu = in sichrer Ruhe], manchmal bedient sie sich eines anderen Bildes [ad Fam. I 1, 45 tibi Asia sic ut unicuique sua domus nota esse debeat, wir sagen: wie jedem sein Rock, ad Fam. VI 13, 3 Africanae causae iratior diutius velle videtur eos habere sollicitos etc., der volkstümliche Ausdruck würde sein: er läfst sie länger zappeln]; man stelle hier Versuche an). I 1, 31 totum animum curam cogitationemque adhortor ut ponas (richte ja darauf) in omnium laude colligenda. Propter earum rerum, in quibus versati sumus, splendorem et magnitudinem nisi summam laudem ex ista provincia assequimur, vix videmur summam vituperationem posse vitare (Behandlung des Begriffes ‚allgemein' im Lat.; das possessive Fürwort lat. als Satz: Cic. in seiner Rede = in ea quam habuit oratione; Hor. in seinem Briefe an . . . = in ea quam ad . . . scripsit epistula; er wendet seinen Reichtum gut an: eis quas sibi paravit divitiis bene utitur; oben hiefs es: er mahnte sein Heer in Asien eum cui in Asia praeerat exercitum; so hier mit Rücksicht auf den Ruhm unserer Thaten; die Subordinatio mit nisi deutsch beigeordnet: wir müssen Lob ernten, sonst; die bei Cicero so häufige Umschreibung mit videri läfst sich deutsch nicht immer wiedergeben, oft reicht ein ‚wohl', auch ein ermunterndes Futurum aus; sonst werden wir wohl kaum dem Tadel entgehen können).

Wir müssen nun aber auch den Inhalt von I 1 wenigstens partieenweise durch Texte für das Übersetzen ins Deutsche wiederzugeben versuchen. Beispiel:

1) Markus Ciceros Bruder Quintus hatte ein Jahr die Prätur in Asien verwaltet unter Umständen (ita), dafs er sich des tiefsten Friedens, der tiefsten Ruhe erfreuen konnte (I 1, 5 tibi data est summa pax, summa tranquillitas). Hierzu kam, dafs abgesehen von den Griechen, mit denen er sich wegen ihrer feinen Bildung durch die gleiche Neigung verbunden wufste (= verbunden war), in der Provinz viele Staatspächter waren, welche, wie die Gebrüder Cicero, dem Ritterstande angehörten (esse c. Gen.) und deshalb diesen persönlich nahe standen (I 1, 6), endlich reiche Geschäftsleute, welche dem Konsulat M. Ciceros den ungeschmälerten Besitz ihres Vermögens verdankten (I 1, 6). Daher fand (hatte) Qu. Cicero vieles, was ihm bei der Verwaltung Asiens hätte förderlich sein (adiuvare) können, aber (Subordin. des Vordersatzes) er versah infolge eines Hanges zur (Pron. quidam) Trägheit wie zum Jähzorn vieles, so dafs Markus C. es ebenso im Interesse seines Bruders selbst wie im Interesse des Ruhmes und der Ehre (dignitas) seiner Familie liegend hielt, dafs ihm sein Kommando verlängert werde und (I 1, 4) er seine Fehler durch Weisheit, feine Bildung, Mäfsigung und rührige Thätigkeit wieder gut mache (I 1, 3). Und so hatte sich Markus im Verein mit seinen Freunden kräftig ins Zeug gelegt (I 1, 1), dafs seinem Bruder kein Nachfolger bestellt (I 1, 2) würde, sondern dafs ein zweites, ja (que) ein drittes Jahr seines Bruders Arbeit verlängern (I 1, 3), und er hatte sich von der Hoffnung leiten lassen (partizipiale Unterordnung), Quintus werde sich um ganz Asien, um die Bundesgenossen, um den römischen Staat so verdient machen, dafs sie selbst und ihre Nachkommen mit höchster Freude erfüllt würden (nach I 1, 3; affici). Daher (Satz) ermahnte Markus seinen Bruder dringend (Begriffshäufung), sein ganzes Dichten, Trachten und Sorgen hinzulenken auf das Streben nach köstlichem Ruhm in allen Stücken (I 1, 3), denn, sagte er (cum diceret, das folgende als oratio obl.), dir ist ein (ea!) Zweig der Staatsverwaltung anvertraut, in der nicht das Glück, sondern deine Tüchtigkeit, Mäfsigung und planmäfsige Sorgfalt das meiste vermag (I 1, 5). Es ist ja sicher (und es ist nicht zweifelhaft), du hast eine beträchtliche Arbeitslast zu übernehmen (I 1, 7), aber diese Arbeit beruht auf (ist Sache) Einsicht, nicht (aber) auf Glück (I 1, 7), deshalb (Unterordnung des Vordersatzes) hast du keinen Grund, kleinmütig oder verzagt zu werden (I 1, 4), noch dich von der Menge (Gröfse) der Arbeit wie von einer Flutwelle überwältigen zu lassen (I 1, 4). Endlich ist es keine Arbeit, deine Untergebenen zu beherrschen (I 1, 7), wenn du dich nur selbst beherrschen kannst.

2. Aus dem Inhalt des Briefes an seinen Bruder können wir ersehen, beide Brüder hatten von Jugend auf sehr viel Zeit und Mühe auf die Aneignung der griechischen Wissenschaften verwendet. Ja Cicero schämt sich nicht es auszusprechen, sie hätten das, was sie als Staatsmänner (im Staate) erreicht haben, den Studien und Künsten zu verdanken (durch die Studien . . . erlangt), welche den Römern durch die Litteratur und Wissenschaften der Griechen überliefert worden seien (I 1, 28). Das aber ist die Wirkung (Kraft) wissenschaftlicher Bildung (litterae), dafs sie — wie ein gewisser Dichter sagt — die Sitten erweicht und nicht wild sein läfst. Wenn man dies bedenkt, versteht man (wundert man sich nicht), wie Cicero sagen konnte, die Selbstbeherrschung (Infin.-Satz) sei für die meisten Menschen sehr schwierig, für seinen Bruder sei sie nicht schwierig, denn (Subordinatio) es sei ihm eine gewisse Milde und Weichheit der Gesinnung angeboren und auch noch (Pron. idem) durch systematische Bildung entwickelt worden (I 1, 7). Wenn es also galt (Gerundivum) die Begehrlichkeit gewisser Geschäftsleute energisch in ihre Schranken (I 1, 7) zu weisen (Begriffshäufung), so schien Quintus Cicero dieser Arbeit wohl gewachsen

(Litotes, non impar.), denn (Subordinatio) er wufste Augen, Hände und Sinnen von allen den Reizmitteln der Begierde, des Vergnügens und des Luxus fern zu halten (Cic. de imp. Gn. Pomp. § 66), an denen Asien Überflufs hatte. Wenn er daher (Satzeinschiebung: daher, wenn er) wirklich (unübersetzt) über die Verlängerung des Kommandos ungehalten war und lieber in Rom als Privatmann denn in Asien mit der höchsten Amtsgewalt leben (sein) wollte, so konnte ihm dies ein Trost sein (zum Tr. gereichen), dafs die Griechen voll Bewunderung der ungewöhnlichen (singularis) Unbescholtenheit und Redlichkeit (ergänze: des Mannes) auf ihn schauen würden wie auf einen Mann aus der alten Geschichte oder einen Heros, der vom Himmel in die Provinz herniedergestiegen sei (I 1, 7).

3. (Über Qu. Cic.'s Jähzorn.) Quintus Cicero begegnete in seiner asiatischen Prätur manchen ungerechten, unredlichen und übermütigen Handlungen (= dem Qu. Cic. ereigneten sich, oder er sah, dafs geschah), deshalb konnte er tiefbewegt durch so grofse Unredlichkeit und Verkehrtheit (ergänze: der Menschen) innerlich so erregt werden (I 1, 38), dafs er aufs heftigste zürnte, ja sich zu Schimpfworten und Beleidigungen (I 1, 39) verstieg (= gebrauchte). Dies fiel allgemein um so mehr auf (= sich wundern), als er ohne Jähzorn (I 1, 38) der angenehmste Mensch war. So kam es, dafs in allen Kreisen der Gesellschaft (in omnibus circulis atque conviviis) sehr viel davon gesprochen wurde (sehr viel Gespräch entsteht) und auch Markus C. oft Nachricht erhielt. M. Cicero (Qui!) hatte Grund, recht ungehalten zu sein (Begriffshäufung), schien ihm doch Gefahr, es möchte der Ruhm der Familie, (der) nicht minder durch tapfere und kluge Thaten, als durch wissenschaftliche Bildung und menschliches Wesen erworben (war), verdunkelt werden und es möchten alle die, welche auf die Tüchtigkeit, Rührigkeit und das Ansehen der Gebrüder Cicero neidisch waren, berechtigte (gerechte) Ursache zum Tadeln haben. Freilich (quamquam) wird kaum jemand sich finden, zumal wenn er in vorgerückteren Lebensjahren steht (aetate provehi), der sich leicht ändern und die Eigenschaften, die mit dem Charakter eng verwachsen sind (I 1, 38), plötzlich herauszureifsen vermöchte. Aber jeder, welcher selbst ohne Rücksicht auf die Lehren der gelehrtesten Männer (neglegere ea, quae) vom Zorn bei sich bedacht hat, welcher Schandfleck der Zorn für die Menschen ist (zu wie grofser Schande gereicht), wird sich überzeugen müssen, der Zorn ist im täglichen Leben ein Beweis von Leichtsinn und Schwäche (esse c. Gen. I 1, 37), und nun vollends steht er im Widerspruch mit Amt und Würde (I 1, 39). Indes war Quintus C. ja persönlich (selbst) ein feingebildeter Mann, von Jugend auf vertieft in die Aneignung griechischer Gelehrsamkeit und Weisheit, daher setzte Markus alle Hebel in Bewegung (nihil praetermittere), jenen brieflich zu mahnen, er solle sich und seine Zunge mäfsigen und (noch) vor einem Zornausbruch (I 1, 38) bedenken, man mufs dem Jähzorn widerstehen und am meisten, wenn er innerlich errege, die die Zunge im Zaum halten. Zweifelsohne hatte Quintus Cicero im ersten Jahre jenen auffallenden (insignis) Fehler derart gehabt, dafs viele von allen Seiten sich beklagten und beschwerten, aber allmählich scheint er gleichviel ob (sive-sive) durch die Gewohnheit und die vernünftige Zucht (§ 40) oder durch die Briefe seines Bruders milder, sanfter und geduldiger geworden zu sein, so dass Markus C. zuversichtlich hoffen (vertrauen und hoffen) konnte, wenn sein Bruder alles Dichten, Trachten und Sorgen darauf verlege, sich das allgemeine Lob zu erwerben (§ 41), so werde das dritte Jahr so gebessert sein, dafs ihm niemand auch nur den geringsten Fehler nachsagen konnte (sagen, es sei in ihm).

Als Text für eine Übersetzung ins Deutsche empfehle ich eine Bearbeitung der Partie aus Cic. de leg. agraria II 1 ff.; sie erklärt uns sein Emporkommen, seine mutmafsliche Stellung zu den Optimaten, vor allem seine Befriedigung über die durch seine staatsmännischen Erfolge begründete Ehre seiner Familie.

II.

Wie Markus Cicero in unserem Briefe sich als höchst fürsorglicher Bruder erweist und in feinen Formen seines Bruder sich annimmt, damit auch er zur vollen Anerkennung gelange, so hat es Zeiten gegeben, wo er selbst fürsorglicher Freunde und Berater bedurfte. Ich meine nicht die Zeiten der Klodianischen Wirren, und ich habe längst O. Frick innerlich recht gegeben, dafs die Klopffechtereien der Klodius und Milo kein würdiger Gegenstand für die Schülerlektüre sind. Wir können im Fortschritt unsrer Brieflektüre nur die Periode des Bürgerkrieges zwischen Cäsar und Pompejus in den Mittelpunkt unseres geschichtlichen Interesses stellen. Es ist der naturgemäfse Zusammenhang, der zwischen der Cicero- und der Horazlektüre hergestellt wird und werden mufs. Aus dieser Periode des Bürgerkrieges, den Schülern vom vorigen Halbjahre her durch Horat. Od. II 1 in frischer Erinnerung, wähle ich des weiteren diejenigen Briefe aus, welche etwas Typisches haben. Andre Briefe können ja herumgruppiert werden, für die hier zu gebenden Nachweise beschränke ich mich auf das vorzugsweise Charakteristische, Kennzeichnende. Wer nach der Lektüre von Hor. III 24 und III 6 noch beherrscht ist von den entsetzlichen Zuständen, die in der römischen Familie immer mehr um sich zu greifen drohten, der wird doppelt angenehm durch die Töne zärtlicher Pietät berührt, welche aus Ciceros Briefen in seinen Beziehungen zu seinen Angehörigen uns entgegenklingen. Und wiederum gegenüber der Zersetzung, der Minderwertigkeit des römischen Familienlebens spielt die Freundschaft eine um so gröfsere Rolle, sie giebt wirklich dem Leben vieler einen sittlichen Halt und Grund. Wie oft haben wir Horazens fides (Od. II 18, 9) der grofsen Menge seiner Freunde gegenüber würdigen und schätzen gelernt! Von solchen Freundschaftserweisen mufs uns die Brieflitteratur sichre Kunde geben, um so besser, wenn mit der vertieften Einsicht in die persönlichen Stimmungen und Beziehungen sich ein Einblick in die politischen Zustände der Zeit verbinden läfst, deren genauere Kenntnis für die gesamten altklassischen Gedankenkreise als unerläfslich zu bezeichnen ist. Daher gehen wir nach kurzer Belehrung über die gesamte politische Sachlage zu Gruppen von Briefen über, deren Lektüre ihren besondern Reiz hat durch die Äufserungen unmittelbarster und tiefster Empfindung über die schweren Wunden, an denen Rom schwer krank war.

Hierher gehören in allererster Reihe die beiden Briefe aus Anlafs des Todes von Ciceros Tullia ad Fam. IV 5 und 6.

Tullia mufs schon länger kränklich gewesen sein (ad Att. XI 6, 4 Tulliae meae morbus et imbecillitas corporis me exanimat); sie war ihres Vaters Augenstern und schönstes Leben; in schwerster Zeit war sie sein ganzer, ja sein einziger Trost (ad Fam. IV 6, 2). Nun starb sie eines frühzeitigen Todes; ihr Hinscheiden versetzte dem Herzen des Vaters eine denkbar schwere Wunde. Der Trostbrief des Servius Sulpicius hat zu allen Zeiten als eins der edelsten und rührendsten Zeugnisse altklassischer Freundschaft gegolten; dieses Zeugnis den Schülern nahe zu führen, ist eine lohnende Aufgabe. Trostschriften (consolatio = Handlung des Tröstens, wie inventio, institutio; consolatio versibus conscripta Trostlied; solacium der Trost) hat es viele gegeben. Cicero führt de div. II § 3 unter seinen philosophischen Schriften eine Consolatio auf; wir erinnern an Senekas Consolationes, an die Consolatio des Boethius, an M. Opitz' Trostgedicht in Widerwärtigkeiten des Krieges usw. Auch Horaz besafs die Gabe des Tröstens in besonderem Mafse. Ep. I 14, 6 tröstet er durch längeren Besuch den Lamia über den Verlust seines Bruders, Od. II 9 Freund Valgius über den Tod eines Geliebten, I 24 den Vergil über den Tod des trefflichen Quinctilius Varus. Auf letzteres Lied werden wir noch zurückkommen. Die Lektüre der Consolatio des Servius Sulpicius weist einmal auf die rein menschlichen Züge hin, die schöne Form des Beileids § 1 (wie sie auch des Verfassers Sohn durch persönliche Teilnahme und Hilfe bewies ad Fam. IV 6, 1), der Hinweis auf die Hinfälligkeit alles Irdischen, also auch Menschlichen § 4, die schöne Mahnung, alles das Schöne, was Cicero als philosophischer Schriftsteller zumal de aegritudine lenienda (Tusc. III) gesagt und geschrieben, auf sich selbst anzuwenden und nicht in den auch von Cicero selbst (Tusc. II 11 f.) ernst gerügten Fehler einer gewissen Sorte von Philosophen zu verfallen, die ihre Lehren am wenigsten selbst leben, endlich die Hinführung zu dem allerwirksamsten Trostmittel (cf. Tac. Agric. 29 init.), Trost in tüchtiger Arbeit zu suchen und zu finden. Der Schüler wird hier zugleich mit dem Worte Ciceronem et occupatum profuisse civitati et otiosum auf Ciceros philosophische Schriftstellerei hingewiesen, auf sein Verdienst, die ethische Philosophie der Griechen in edelster Form populär für seine Römer (und für die Welt) gemacht zu haben, wie denn auch heutzutage es eine der wichtigsten Aufgaben wäre, die Ethik in populären Formen mehr als es leider der Fall ist, den weitesten Kreisen unseres Volkes, die Gebildeten ja nicht etwa ausgeschlossen, zugänglich zu machen. Sachkundige Auslegung des Horaz wird ja auch Schritt für Schritt auf den inneren Zusammenhang horazischer Gedanken mit denen Ciceros hinweisen.

Wir werden uns gleich an dieser Stelle nicht den Vergleich zwischen des Sulpicius Trostgedanken und denen des Horaz I 24 entgehen lassen. Die Sprachstunden arbeiten vor oder mit durch die Sprachmaterialien sterben, eines frühzeitigen, elenden etc. Todes (lat. Ablativ) sterben, Denken an den Tod, Notwendigkeit des Sterbens, Sich in das Unvermeidliche fügen, Begraben, Trauern (äufsere, innere Trauer), Schmerz, Kummer, Linderung des Schmerzes, Selbstbeherrschung, wobei in irgend welchen Formen Cic. Tusc. II 21 gut zu verwerten ist. Der Vergleich beider Consolationes richtet sich 1) auf die Berechtigung der Trauer (Hor. quis sit pudor et modus = ne sit pudor = ne te pudeat) wegen der trefflichen Eigenschaften des Verstorbenen (cui Pudor . . . quando invenient parem = numquam invenient!), 2) auf die necessitas moriendi nach Serv. Sulp. § 4 f. und Hor. v. 11 non ita tibi creditum, sc. ut semper viveret, ut semper eo utereris amico, 3) bei Sulpicius: Die Verstorbene ist zu ihrem Glück gerade jetzt gestorben (bene cum ea actum est), 4) bei Serv. Sulp. Tröste dich als wahrer Philosoph und durch tüchtige, verdienstliche Thätigkeit, bei Hor.: Finde dich ins Unvermeidliche (cedere necessitati), nur durch patientia mildert sich das Unvermeidliche. Man möchte wohl die Gedanken des Sulpicius noch für tiefer halten (und in dem Verf. einen feinen, tiefen, geistvollen Mann — s. ad Fam. IV 4, 1 facile cedo tuorum scriptorum subtilitati et elegantiae — vermuten). Aus diesem Vergleich läfst sich gut ein Text für schriftliche Übungen bereitstellen.

Es wäre ja manches, was bei dieser Lektüre in den Gesichtskreis unserer Primaner gelangt, so nach § 4 das damalige Bild der alten Kulturstätten Griechenlands: Aegina, Korinth, Megara, Piräus und die Erinnerung an die alte Herrlichkeit, also eine sehr geeignete Gelegenheit, manch schönes Kapitel aus den altklassischen, geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Realien anzufrischen. Aber die rein menschlichen Züge unseres Briefes sind doch aufs engste verbunden mit dem Bilde einer anscheinend trostlos traurigen und trüben Zeit des römischen Staatslebens, wie sie durch den Sieg und die Diktatur Cäsars als unvermeidliche Thatsache gegeben war, ad Fam. IV 6, 3 qua ratione traducendum nobis sit hoc tempus (wie wir über diese Zeit hinüber kommen sollen), quod est totum ad unius voluntatem accommodandum. In den Schlachten bei Pharsalus und Thapsus sind soeben eine Menge edler Römer gefallen (IV 5, 5, vergl. Hor. Od. II 1, 21 f.), alle Provinzen sind in Mitleidenschaft gezogen (omnes provinciae conquassatae wie Hor. l. l. p. 29 ff.), die Männer der guten, alten Zeit zur Unthätigkeit verdammt (Cicero remotus a republica, a publicis negotiis), selbst ihr Familienleben erscheint nicht ungefährdet (beachte die ironische Wendung IV 5, 3 licitum est tibi, credo, . . . deligere = non licet). Man versteht

das traurige Bild eines sonst so thätigen, und nun so bedeutungslos gewordenen Staatsmannes IV 4, 2 f. Hiermit sind wir mitten in die Geschichte des Bürgerkrieges, der graves principum amicitiae (Hor. Od. II 1, 4) und derjenigen geschichtlichen Prozesse hineinversetzt, welche zum Untergange der römischen Republik, zur Aufrichtung der Monarchie führen mufsten. Man sieht, wie jetzt zwischen der Horaz- und der Prosalektüre dieses Halbjahres der innere Zusammenhang sich herstellt.

Will man den Schülern erst einmal ein Stimmungsbild von dieser Zeit geben, so bearbeite man Partieen aus dem Briefe ad Fam. IV 13 als Übung zur Schulung des Gehörs zum lateinischen Diktieren und deutschen Nachschreiben. Den Mittelpunkt der Schulauslegung bilden alsdann die Marcellusbriefe ad Fam. IV 7, IV 9, IV 14, hieran angeschlossen die Rede für M. Marcellus; besonders mit Rücksicht auf die Partie § 23 f., welche unwillkürlich auf Hor. Od. III 24, 25 f. hinüberweist, zugleich aber auf die entsprechenden Stellen der Sestiana § 96 duo genera semper in hac civitate fuerunt etc. hinüberschauen heifst.

Welche Vorstellung von dem bellum civile, das Hor. Epod. 7 und 16 mit Recht so sehr verwünscht hat, in dem und in dessen Folgen wir Hor. Od. I 3, 40 die iracunda Jovis fulmina erkannten, gewinnt nun der Schüler aus der Lektüre ciceronischer Briefe? Ich will der Kürze wegen die herauszuarbeitenden Einzelzüge gleich zum Gesamtbilde vereinigen. Omnia sunt misera in bellis civilibus, so heifst es IV 9 (Franz, S. 224 f.), sed miserius nihil quam ipsa victoria, so S. 214 extremum malorum omnium civilis belli victoriam, und S. 227 ipsius victoriae, quae civilibus bellis semper est insolens. Dieser Sieg etiamsi (S. 225) ad meliores venit, eos ipsos ferociores impotentioresque reddit, ut, etiamsi natura tales non sint, necessitate esse cogantur. Das Schlimmste ist, es hängen sich an seine Rockschöfse seine Genossen im Kampf: multa (S. 225) victori eorum arbitrio, per quos vicit, etiam invito facienda sunt. Im vorliegenden Falle war es nach Ciceros Ansicht wirklich gleich, ob Caesar oder Pompeius siegte: S. 224 quod non multo secus fieret, si is rempublicam teneret, quem secuti sumus. Der Lehrer kann die Thatsachen bis zur Schlacht bei Pharsalus berichten oder berichten lassen; eine Auswahl von Stellen aus den Briefen dieser Periode mag zeigen, wie von beiden Seiten auf Cicero einzuwirken versucht ward, wie schwer diesem die Entscheidung fiel, wie er trotz der unverkennbaren Beweise von Kopflosigkeit und Schwäche auf seiten des Pompejus (ad Attic. VIII 3, 3) sich doch für dessen als die bessere Sache entschied, daher S. 221 non eis rebus pugnabamus, quibus valere poteramus, consilio, auctoritate, causa (die vox media hier in bonam partem = die gerechte Sache), quae erant in nobis superiora. Es kann mit dem Idealismus im Lager des

Pompejus nicht weit her gewesen sein, wenigstens müssen schreckliche Elemente dort versammelt gewesen sein: S. 205 tanta erat in illis crudelitas...., ut non nominatim, sed generatim proscriptio esset informata, ut iam omnium iudicio constitutum esset omnium vestrum bona praedam esse illius victoriae; vergl. S. 214. Vielleicht war es gut, daſs Cäsar siegte, das Schicksal des Pompejus war so, wie es zu erwarten war: S. 206 de Pompei exitu mihi dubium numquam fuit, tanta enim desperatio rerum eius omnium regum et populorum animos occupaverat, ut, quocunque venisset, hoc putarem futurum. Cicero, der dem Pompejus das Zeugnis einer ehrlichen Persönlichkeit nicht versagt, S. 206 f.: hominem enim integrum et castum et gravem cognovi, konnte froh sein, auf gute Manier loszukommen, S. 205 me discessisse ab armis numquam paenituit. Besonnene Elemente mochten glauben, mit Pharsalus sei die Sache zu Ende: S. 209 ut uno proelio putaremus si non totam causam, at certe nostrum iudicium definiri convenire; besser Staat und Vaterland geschwächt als ganz verloren: ego autem ex interitu reipublicae nullam spem mihi proponebam, ex reliquiis magnam; daher Verwundern und Bedauern, daſs sich durch die Wirren in Alexandrien und Asien der Kampf hinzog, es wäre alles besser geworden bei der celeritas victoris S. 210. Aber es geht bei allen derartigen geschichtlichen Ereignissen so, Prinzipienreiter treiben die Sache bis zum Äuſsersten, Intransigente finden keinen Weg, den gewordenen Thatsachen Rechnung zu tragen S. 221 f., die einen cum spe vincendi certandi cupiditatem abiecerant, es war richtig sapientem et bonum civem initia belli civilis invitum suscipere, extrema libenter non persequi, dies war Ciceros Meinung, wenn er victori sese credidit und heimkehrte. Die zweite Gruppe setzte den Kampf offenbar aus prinzipiellen Gründen weiter fort, das Glück entschied bei Thapsus wider sie. Andere wie M. Marcellus hielten sich grollend fern, auch von Rom, riskierten aber doch den Zorn oder die Rache des Siegers und den Verlust ihres Vermögens. Cäsar war nach Thapsus de facto der Herr; wir beachten die häufigen Wendungen wie S. 220 is, a quo omnia petuntur, S. 222 is, penes quem est potestas, te fore in eius ipsius, quem fugeres, potestate, eius potestas, quem veremur, S. 223 is, qui tenet rempublicam. Mochten gewisse Leute sich als Gefolgsmannen Cäsars hervordrängen oder bereichern wollen auf anderer Leute Unkosten (S. 223 impetum praedonum in tuas fortunas fieri nolo; hi qui essent, auderem scribere etc.), die zweifelnde Frage nach Cäsars Gesinnungen (S. 213 magni intererit, qui fuerit victoris animus) lieſs sich bald beantworten, Cäsar war ein edelmütiger Sieger: S. 219 nam et res eum cotidie et dies et opinio hominum et . . . etiam sua natura mitiorem facit, daher neque is, qui tenet rempublicam patietur sc. iniuriam fieri. So lesen wir denn wiederholt Zeugnisse für Cäsars persön-

liche Noblesse: S. 216 nulla me ipsum privatim pepulit insignis iniuria etc., S. 217 obtinemus ipsius Caesaris summam erga nos humanitatem, oder S. 218 primum ipsius animum propensum ad salutem tuam. Aber freilich alle persönliche Noblesse konnte das Gefühl der Trauer über die gesamte Lage der Dinge nicht beschwichtigen: S. 217 sed ea humanitas plus non potest quam vis et mutatio omnium rerum atque temporum. Aus dieser Stimmung heraus war des Serv. Sulpicius Trostbrief geschrieben, diese Stimmung klingt aus fast allen Briefen heraus, von denen der Schüler Kenntnis gewinnen kann. Mag Cicero auch hie und da sich und anderen einreden, seine philosophische Schriftstellerei sei ein vollwichtiger Ersatz für seine bisherige politische und juristische Thätigkeit (S. 215 .. et in nostris studiis libentissime conquiescimus etc., S. 213 una vivere in studiis nostris, a quibus antea delectationem modo petebamus, nunc vero etiam salutem etc.), innerlich war er doch anderer Meinung, S. 217 natus enim ad agendum semper aliquid dignum viro nunc non modo agendi rationem nullam habeo, sed ne cogitandi quidem. Mufste er doch sogar sich warnen lassen, die Trauer um seine Tochter nicht zum Aushängeschild für die Trauer um die politischen Zustände zu machen S. 236 noli committere, ut quisquam te putet non tam filiam quam reipublicae tempora et aliorum victoriam lugere. Und doch trotz alledem, ihm blieb der Gedanke, fern von Rom, vom Vaterland zu bleiben, unfafsbar: lieber tot in Rom als herrlich und in Freuden draufsen, und wenn er auch vielleicht theoretisch Tusc. V 108 sich zu dem Satze bekannte: patria est, ubicunque est bene, seinem Herzen galt stets und am meisten gerade jetzt nur der eine Satz: ubi patria, ibi bene: S. 222 f. Die ethische Bedeutsamkeit dieser Stelle wollen wir einmal dadurch hervortreten lassen, dafs wir an ihr die Kunst des Übersetzens ins Deutsche erproben wollen. Equidem, etiamsi . . . . ., mallem . . . 1) Die Satzeinschiebung fügt sich guter deutscher Sprechart nicht; 2) der Konjunktionalsatz deutsch ohne Konjunktion; 3) das lat. Gerundivum deutsch umschrieben durch: es gilt; 4) zu mallem lat. zu ergänzen oppetere, deutsch nicht wieder dasselbe Verbum, sondern: ich thue es, hier ich thäte es lieber; 5) loca externa, aliena = das Ausland, die Fremde: G ä l t e e s s e l b s t d e n T o d z u s u c h e n, i c h f ü r m e i n e P e r s o n t h ä t e e s l i e b e r d a h e i m u n d i n d e r H e i m a t a l s i m A u s l a n d u n d i n d e r F r e m d e. Hoc — multitudo. 1) Omnes sentiunt = es ist die allgemeine Meinung, Ansicht; 2) qui te diligunt = deine Liebhaber, Verehrer, Freunde; 3) der Relativsatz durch ‚und' aufgelöst: und ihre Zahl ist grofs; 4) pro entsprechend = wie natürlich bei; 5) der lat. Elativus deutsch Positivus mit oder auch ohne ‚so': D i e s i s t d i e a l l g e m e i n e A n s i c h t d e i n e r V e r e h r e r, u n d i h r e Z a h l i s t g r o f s (i h r e r s i n d ' s v i e l e), w i e n a t ü r l i c h b e i d e i n e n g r o f s e n u n d h e r r l i c h e n V o r z ü g e n. Habe-

mus — confiderem. 1) Der lat. persönliche Plural deutsch Singular; 2) rationem habeo nehme Rücksicht auf, habe Acht darauf, lasse nicht aus den Augen; 3) quam — nolo wie vorher 3) und ich will nicht, besser ich möchte nicht (Lehre vom lat. Indicativus), dissipari nolo, ich möchte es nicht zerstreut, zerteilt wissen = ich möchte es gerne zusammenhalten; 4) etsi — tamen deutsche Beiordnung durch zwar — aber; 5) einem Besitz kann nicht wohl ein Unrecht geschehen, man kann ihn sich rechtswidrig aneignen, vergewaltigen, einen Gewaltakt verüben; 6) propterea quod — deutsch beigeordnet Satz mit denn; 7) die lat. doppelgliedrige Verbindung bleibt deutsch weg; 8) is qui tenet deutsch nominal: der jetzige Herr, der Herrscher, selbst der Tyrann wäre nicht falsch; 9) impetum fieri nolo ich möchte nicht, dafs geschehe = ich möchte gern verhüten, impetus hier offenbar nicht Angriff, höchstens Eingriff in, Gewaltakt; 10) hi qui essent Beispiel ideeller Abhängigkeit von Zeitlage und Modalität des Hauptsatzes im Lateinischen, wo jeder Nebensatz in solchem Abhängigkeitsverhältnis zum Hauptsatz steht; deutsch ist dies nicht der Fall, also: wer sie sind; 11) auderem scriberem ich würde wagen = ich würde es dreist, offen, unumwunden, „unverfroren"; 12) Satz mit nisi deutsch beigeordnet durch „aber"; 13) te intelligere, Satz mit ‚dafs' deutsch vermieden; zurück zum unabhängigen Aussagesatz: du verstehst, kennst, weifst: Dein Vermögen lasse ich nicht aus den Augen, ich möchte es gern zusammenhalten. Es kann ihm hier zwar kein Gewaltakt geschehen = ein Gewaltakt ist ja zwar unmöglich, denn der jetzige Herrscher wird ihn nicht dulden und auch der Staat nicht, aber ich möchte doch Eingriffe von Räubern verhüten. Wer sie sind, würde ich dir offen schreiben, aber ich vertraue, du weifst es. Hic te — deprecantur: 1) hic = wo ich, wo wir sind, d. h. in Rom; 2) te deprecantur = für dich treten ein, legen Fürbitte ein; 3) sollicitudines: der Plural bezeichnet eine Erscheinung in Menge, so nives, imbres, grandines, umbrae, ferner eine Erscheinung, Thatsache in wiederholtem Vorkommen, so de leg. agr. II 4 unam vocem prae vobis indicem vestrarum erga me voluntatum ac studiorum tulistis, endlich eine Empfindung in ihren einzelnen Äufserungen, so odia, inimicitiae, so hier sollicitudines; im Deutschen der verallgemeinernde Singular; 4) das steigernde etiam = ja; 5) Marcelli fratres optimi der Titel im Deutschen voraus; der Elativus wie oben; 6) zu hoc idem — multitudo: Hier in Rom legen für dich Fürbitte ein (treten für dich ein), die Sorge, ja die vielen, beständigen (nicht zu stillenden) Thränen des einen Mannes, deines guten Bruders G. Marcellus; richtiger und klarer deutsch (wie ganz ähnlich ad Qu. fr. I 1, 25 nullius inopiam ac solitudinem .... domo et cubiculo suo exclusam esse = kein Mensch in seiner Not und Verlassenheit): Hier tritt

mit seiner Sorge, ja mit seinen Thränen für dich ein Mann ein, dein guter Bruder G. M. Nos — victi: 1) ich bin der nächste, nach ihm komme ich mit Sorge und Schmerz, d. h. meine Sorge und mein Schmerz kommen gleich hinter seinem, d. h. sie stehen ihm nicht nach, sind wohl fast gleich grofs; 2) beachte das Asyndeton zum Ausdruck des Gegensatzes: aber im Bitten bin ich langsamer, doch nicht weil er keine Lust hätte, zu träge wäre, sondern weil er nicht kann, ihm noch nicht aditus ad Caesarem patet, also zum Bitten komme ich noch nicht recht; 3) der Nebensatz mit quod beigeordnet mit denn ich habe das Recht nicht, mich an ihn zu wenden, das Recht des Zutritts, der Audienz; 4) der eingeschobene Satz cum — eguerimus — das Bedingende vor dem Bedingten — mufs deutsch voran oder, wie hier, nachgestellt werden; um nicht zwei Sätze mit da, weil oder denn zu haben, wähle den Satz ohne Konjunktion: habe ich doch selbst.... bedurft; 5) gratia possumus durch Gunst, persönliche Gunst vermag ich soviel als ein Besiegter, also nicht viel = es ist noch nicht weit her mit dem persönlichen Einflufs, weil ich eben ein Besiegter bin; 6) non desumus beachte die Litotes = gleich wirksam, kräftig helfen, beistehen, mich ins Zeug legen für jene; 7) da der Name Marcellus besonders genannt ist statt des Fürworts, so wird dies auch einen besonderen Zweck haben: ein Mann wie M., von der Bedeutung des M.; 8) der passivische Satz kann aktivisch gewendet werden: sie ziehen mich nicht zu, fragen mich nicht um Rat — ‚lassen mich links liegen‘ sagt der volkstümliche Ausdruck. Will Cicero dies mit einem Gefühl des Bedauerns melden, so mufs deutsch zwecks subjektiver Färbung ‚leider‘ hinzugesetzt werden; 9) nun wird das Asyndeton erst recht den Gegensatz deutlich hervortreten lassen: deutsch mufs eine gegensätzliche Verbindung hergestellt werden: doch aber bin ich bereit; 10) der feine deutsche Ausdruck lautet: zu jedem Dienst (gern in subjektiver Färbung) bereit, stehe gern zu Diensten: Meine Sorge und mein Schmerz sind nicht geringer, aber zum Bitten komme ich noch nicht recht, denn ich habe noch nicht das Recht des Zutritts, habe ich doch selbst der Fürbitte bedurft, und mein persönlicher Einflufs reicht noch nicht weit, natürlich, weil ich besiegt bin. Doch aber will ich mich für einen Mann von der Bedeutung eines Marcellus mit Einsicht und Eifer ins Zeug legen. Die übrigen Deinigen wenden sich [leider] nicht an mich — ich bin aber zu jedem Dienst gern bereit. — Es hat Reiz, Formen der Rückübertragung zu suchen: 1) Themistokles mufste im Ausland, in der Fremde sterben; so wollte er wenigstens daheim und auf vaterländischem Boden begraben sein: Themistocles, cum (Subordinatio, Satzeinschiebung!) in locis externis et alienis mortem obiisset (subj. Färbung deutsch — lat. obj. Ausdruck), domi et in

patria se sepeliri voluit; 2) seit seinem akademischen Studium in Athen stand Horaz in freundschaftlichen Beziehungen zu jungen Männern aus den besten Familien; ihrer waren es nicht wenige. Er-war ihnen in guten wie in bösen Tagen ein zuverlässiger Berater: Horatius, ex quo (Adverbialsatz) Athenis in litterarum studio versatus erat, cum adulescentibus Romanis nobilissimo loco natis, quorum erat magna multitudo, amicitia atque familiaritate (usu atque consuetudine) coniunctus (syntaktischer Zusammenhang) eis neque in secundis neque in adversis rebus (ja nicht diebus) consilio et studio defuit; 3) Horaz hielt es im Interesse des römischen Staates für geboten, dafs die Eltern sich der Pflicht guter Kindererziehung nicht entzogen: Horatius magni reipublicae interèsse arbitratus est, parentes non deesse officio in educandis filiis; 4) Markus Cicero fand dies an seinem Bruder besonders anerkennenswert, dafs er jederzeit für jedermann zu sprechen war (ad Qu. fr. I 1, 25): M. Cicero hoc in Qu. fratre maxime laudandum (summa laude dignum) putavit esse, quod omnibus aditus ad eum facile pateret (omnes habebant ius adeundi, omnibus copiam sui faciebat); 5) zu qui essent, auderem scribere verwende § 1: amicitiae nostrae vetustas et tua erga me benevolentia me hortata est (Perfectum des Briefstiels), ut ea scriberem ad te, quae et soluti tuae conducere arbitrarer et non aliena esse ducerem a dignitate mahnt mich, dir Gedanken (ea unbestimmter Artikel) zu schreiben, die meiner Ansicht nach deinem Wohle förderlich sind und wohlvereinbar (Litotes!) mit der Ehre.

Man wird aus solchen Beispielen ersehen können, wie sich unsere Sprachübungen sehr gut dem Eindringen in den Inhalt unserer Lesestoffe dienstbar machen lassen.

Ich möchte mir nur noch im Anschlufs an den Titel dieser Abhandlung und mit Rücksicht auf die angestrebte Einheitlichkeit der Gedankenkreise einige Bemerkungen auch über den Abschlufs der Lektüre dieses Halbjahres gestatten. In der oben zu gleichzeitigem Studium vorgeschlagenen Partie aus der Sestiana sind die fundamenta und membra des römischen Staates näher angegeben: religiones, auspicia, potestates magistratuum, senatus auctoritas, leges, mos maiorum, iudicia, iurisdictio, fides, provinciae, socii, imperii laus, res militaris, aerarium. Ihre Erhaltung ist Pflicht des römischen Patrioten. Ich glaube, ich habe schon einmal irgendwo auf die merkwürdige Stelle § 100 hingewiesen, wo gerade den staatserhaltenden Elementen ihre träge Lässigkeit vorgeworfen wird, die aus Lust zu philisterhafter Ruhe leicht alles, otium und dignitas gefährden, ja verloren gehen lassen an die zum Umsturz des Bestehenden geneigten Elemente, die audaces et perditi homines. Die geschichtlichen Thatsachen haben bewiesen, wie das Zeitalter der Revolution und der Bürgerkriege thasächlich jene

fundamenta und membra rei publicae ins Wanken gebracht haben; Cic. sagt pro M. Marcello 23: iacere sentis perculsa atque prostrata (also noch schlimmere Schäden als das, was Serv. Sulp. IV 5, 4 prostrata atque diruta gesehen hatte). In der Marcellusrede a. a. O. bezeichnet Cicero es ausdrücklich als die Aufgabe Caesars (omnia tibi excitanda sunt), aus diesen Ruinen neues Leben erblühen zu lassen: constituenda iudicia, revocanda fides, comprimendae libidines, propaganda suboles, omnia, quae dilapsa iam diffluxerunt, severis legibus vincienda. Die Gedankengänge aus der Horazlektüre unsres Halbjahres, so wurde oben schon angedeutet, wiesen den Alleinherrscher und das römische Volk auf dieselben Aufgaben hin; auf die religiones und auspicia III 6, auch III 2, 25f., auf fides z. B. III 24, 59, auf leges, iudicia, iurisdictio III 24, 34f., auf die res militaris III 2, auf den mos maiorum III 24, 35, auf die Erhaltung der Familie III 24, 52f., III 6, 17ff. Es ist die Aufgabe des Leseplans im folgenden Halbjahre, aus dem IV. Buche der Oden nachweisen zu lassen, in welchem Umfange Augustus diesen politischen und ethischen Aufgaben gerecht geworden ist, wobei es ja eine andere Frage ist, ob diese Bemühungen (auch die des Horaz) von nachhaltiger Wirkung geblieben sind oder nicht. Mutatis mutandis sind aber in dieser Skizze nicht bloſs die Aufgaben für den römischen Staat bezeichnet, sondern für das Staats- und Gesellschaftsleben überhaupt. Die ganze neuere Geschichte, deren Studium Inhalt des hier erörterten und des folgenden Halbjahres ist, weist mit deutlichen Fingerzeigen nicht nur auf das Verständnis der fundamenta und membra unsres modernen Staats- und Kulturlebens hin, sie führt in die Kämpfe für und wider deren Erhaltung und Fortentwicklung ein, sie klingt aus in die Mahnung: tretet dereinst selbst in rühriger Mitarbeit für die Erhaltung der fundamenta und membra rei publicae, für des Reiches Ehre ein. Auch aus dem Religionsunterricht desselben Halbjahres tritt an die Schüler die gleiche Mahnung heran, wenn die neuere Kirchengeschichte auf die in ungeahnter Blüte sich entfaltende christliche Liebesthätigkeit hinweist und im Zusammenhang hiermit die Auslegung der Augustana im Artikel 16 ausdrücklich die Stellung des Christen zum Staats-, Gemeinde- und Gesellschaftsleben eingehend beleuchtet. Unwillkürlich richten sich unsre Blicke wie Hor. Od. III 24, 25 — 36f. auf das gemeinsame Wirken von oben und unten, von Obrigkeit und Volk, von Regierenden und Regierten, von Herrscher und Unterthanen. Bilder des Herrschers im Lichte der philosophischen Ethik hat uns unsre lateinische und, wenn das Glück gut ist, auch die griechische Lektüre (am besten Isocrates ad Nicoclem und ad Demonicum) vor Augen geführt. Inbezug auf das Verhältnis des altklassischen Herrscherideals zu dem modernen erlaube ich mir auf meine

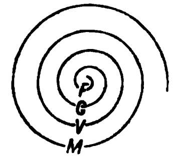
Rede zu Kaiser's Geburtstag: „Das monarchische Bewufstsein im Altertum und die Hohenzollern“ im 3. Heft der Sammlung vaterländischer Festvorträge, Langensalza 1891, hinzuweisen. Der Primaner mufs in gleicher Weise ein Verständnis für das Wesen der beseelten menschlichen Gesellschaft gewonnen haben, er mufs lernen, sich selbst mit seiner gesamten Persönlichkeit als ein Glied oder, wie der erste Petrusbrief 2, 4 sehr treffend und schön sagt, als ein lebendiger Baustein einzuordnen und einzugliedern. Zu diesem Zwecke wäre gerade jetzt das zweite Buch von Platos Staat im Griechischen die geeignete Lektüre. Der deutsche Unterricht führt in diese Gedankenkette wirksam durch die Zergliederung von Schillers kulturgeschichtlichen Gedichten ein. Ich beschränke mich hier auf kurze Andeutungen. Nach O.-Progr. Wohlau 91 S. 18 lernt der Primaner in diesem Halbjahre Goethes und Schillers dichterische Persönlichkeit vergleichend kennen. Es handelt sich vor allem um das Verhältnis zwischen Wirklichkeit und Ideal nach den Lebensläufen und Entwicklungsgängen beider Dichter. Goethes dichterische Individualität läfst auf keinen Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit schliefsen; ich zeige dies meinen Schülern an ‚Wandrers Sturmlied‘, ‚Seefahrt‘ (die Parallelen mit Hor. Od. I 22, III 4, 9ff. liegen nahe), ‚Mahomed's Gesang‘ u. a. m. Schillers innerer Entwicklungsgang weist zunächst auf einen unüberbrückbaren Gegensatz zwischen Ideal und Wirklichkeit hin (‚Sehnsucht‘, ‚Der Pilgrim‘, ‚Resignation‘). Ich lasse meine Schüler für diesen Gegensatz die Form des Prädikats finden: Das Wirkliche ist nicht ideal, das Ideale ist nicht wirklich. Verharrte der Dichter dauernd auf diesem Standpunkte, es wäre ein trostloser Standpunkt. In „Die Ideale“ findet er aber doch unter allen den Idealen, welche den Menschen, den Dichter verlassen, zwei, die dauernd bei ihm ausharren, Freundschaft und Beschäftigung. Hier haben wir den Keim für Schillers fernere Weltanschauung. Wenn wir nun auf die Bedeutung seiner Geschichtsstudien für Schillers weitere innere Entwicklung hinweisen, so werden wir den Schlüssel für des Dichters Idealismus in der Veränderung des obigen Prädikats: ist nicht in wird finden. Welch' fruchtbares Leben liegt in dem Satz: Das Wirkliche wird ideal, das Ideale wird wirklich, bis wir zu dem Satze kommen: Das Wirkliche wird vom Idealen durchdrungen, beherrscht, in seiner Weiterentwicklung bestimmt. Von diesem Standpunkt aus sind Schillers ‚Eleusisches Fest‘, ‚Spaziergang‘ und ‚Glocke‘ zu verstehen. Der Mensch werde zum Menschen, dies der Kern des ‚Eleusischen Festes‘, er werde es durch die Herrschaft über die Erde, d. h. durch die Kulturarbeit (also die Beschäftigung in ihrer reichsten Gliederung), er werde es durch die Gemeinschaft, das Gemeinschaftsleben, wie es sich äufserlich in der Begründung der Stadt darstellt (also die

Freundschaft in ihrem weitesten Bezuge). Eins nicht ohne das andre; die Arbeit ist das Beseelende der Gesellschaft; deren höchste Formen nicht die Willkür, die Freiheit des eignen Beliebens, sondern die Sitte, das Zeichen der willigen Unter- und Einordnung des Einzelnen unter und in das Ganze. Sehen wir da nicht die Parallele mit Hor. Od. III 24, 35? Auf dem Boden der beseelten Gesellschaft hat für Schiller die Kluft zwischen Wirklichkeit und Ideal aufgehört unüberbrückbar zu sein. Man braucht nur die mythologische Hülle unsrem Gedichte abzustreifen, und man wird in den Gaben der Götter an die Menschen alle die idealen Momente finden, welche von dem Gemeinschaftsleben der Menschheit unzertrennlich sind. Der ‚Spaziergang' unterscheidet sich von den Gedankenreihen des ‚Eleusischen Festes' dadurch, daſs er dem ins Unendliche sich fortsetzenden Entwicklungsgange der menschlichen Kulturgemeinschaft nachgeht: von der Dorf- zur Stadtgemeinde, zu der durch die Teilung der Arbeit immer reicher gegliederten Gesellschaft. Aber weder die Teilung der Arbeit noch die fortgesetzte Gliederung der Gesellschaft bedeutet dem Dichter eine weitere Trennung, eine Isolierung, eine Rückkehr zum Urzustande, vielmehr eine immer idealere Formen annehmende Einigung, ein Einheits-, Gemeinschaftsbewuſstsein, wie es sich ewig schön und frisch im Heimatsgefühl, im Vaterlandsgefühl ausspricht; wieder ist es die Arbeit, welche in allen erdenklichen Nüancen das Gefühl des Aufeinandergewiesenseins, der Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft lebendig und rege erhält. Der Schüler wird hier vor die festesten Grundlagen der Sozialethik gestellt; sein Sinnen recht damit zu erfüllen ist eines der idealsten Ziele der heutigen Schülererziehung. Der Religionsunterricht wird dieselben Fragen vom christlichen Standpunkte aus berühren; ich erinnere nur an 1. Kor. 12, 4ff., 1. Petr. 4, 10, Röm. 12, 4ff. . Im Anschluſs an die Stadtgemeinde entwickelt Schiller das gesamte Gebiet der Kulturarbeit bis zu den Höhen der philosophischen Forschung und zu dem Rüst- und Handwerkszeug aller höheren Bildung und Gesittung, dem vielverzweigten Apparat, dem stummen Gedanken Körper, Stimme und weiteste Verbreitung zu sichern. Wie der Unterricht das Verständnis für die Gliederung der Kulturarbeit anbahnen und fördern soll, siehe O.-Progr. Wohl. 91 S. 6, Lehrpr. u. Lehrg. Heft 38, S. 39ff. (dort nachgewiesen am Studium der Germania). — Mit dem höchsten Problem menschlicher Forschung, dem der Freiheit, setzt der Dichter an, um mit dem Miſsverstand und Miſsbrauche der Freiheit die Formen der Entartung zu schildern. Ich meine, hier ist dem Unterricht der Gesichtspunkt sozusagen in die Hand gedrückt, daſs er ihn nicht wieder loslassen soll, der Gesichtspunkt, unter welchem aus aller Schullektüre heraus das Auf- und Absteigen, Höhe und Verfall der einzelnen Völker, somit der

Menschheit im grofsen Ganzen in ihren individuell verschiedenen wie in ihren bei aller individuellen Verschiedenheit doch wieder gemeinsamen Zügen betrachtet werden und auf das geistige Leben der Schüler, ihr Denken, Wollen und Entschliefsen bestimmend einwirken soll. Ob die religionsgeschichtliche Unterweisung in den traurigen Schicksalen des Volkes Gottes dessen Entartungsprozefs, ob die Lektüre aus der griechischen, griechisch-römischen und römischen Kulturwelt den Zersetzungsprozefs des Griechen- wie des Römertums, ob die Vertiefung in die Dichtungen Walthers von der Vogelweide oder der Dichter des ausgehenden Mittelalters Verbildung, Verrohung, kurz Züge der Entartung unsres eignen Volkes erkennen und studieren läfst, kein verständiger Mensch wird doch behaupten wollen, zwischen dem allen bestehe kein innerer Zusammenhang, da es doch bei Lichte besehen die Erscheinnngsweisen eines und desselben, weil Menschheitsprozesses sind. Daher liegen die geschichtlichen Parallelen zum Greifen nahe; und je mehr Parallelen, um so mehr Bewufstsein eines einheitlichen, allem Einzelnen zu Grunde liegenden Wegs menschlicher Entwicklung, die von der Tiefe in die Höhe, von da anscheinend wieder in tiefe Abgründe führt, um sich wieder zu neuen Höhen emporzuschwingen. Mag Schiller angesichts so mancher Erscheinungen der Kulturtiefe seiner Zeit zu dem oben angedeuteten Standpunkte von der Kluft zwischen Wirklichkeit und Ideal gelangt sein, sein geläutertes, vertieftes Durchdenken der Gänge, die der Menschheit im grofsen und ganzen zu gehen bestimmt sind, konnten ihn nur zu dem höheren Standpunkte führen, dafs die Entwicklung der Wirklichkeit zum Idealen hin nie völlig abreifst, dafs sie zeitweise vielleicht gehemmt wird oder zum Stillstand kommt, dann aber sich zu idealen Höhen emporbewegt. Ein einzelnes Volk mag wohl zu Grunde gehen über dem Verlust seiner Ideale, aber nicht die Menschheit im Ganzen. Wenn in die hohl und morsch gewordene Kulturwelt die „rohe Natur“ in Form barbarisch wilder Horden eingreift, so mufs der Schüler einen inneren Zusammenhang so in den Einfällen der Gallier, der Germanen, der Parther, der Hunnen, der Mongolen usw. erkennen, noch viel mehr mufs er in den furchtbaren inneren Revolutionen, Kämpfen und Wirren mit ihren Greueln so in der jüdischen Königsgeschichte wie in der Geschichte Griechenlands, Roms, den Zeiten des Faustrechts wie der Bauernkriege in Deutschland, den französischen und allen den neueren und neusten Greueln der bella civilia den einheitlichen Gesichtspunkt erkennen lernen, den furchtbaren Protest der „rohen Natur“ wider den hohlen Schein und die innere Verrohung der Kulturwelt. Und wiederum, wenn zu allen Zeiten gegenüber dem Entartungsprozefs der Ruf erschollen ist: zurück zur Natur, gleichviel ob unter Diogenes oder durch Horaz oder Walther oder Hans

Sachs' „Narrenschneiden" oder in Hallers Alpen, Kleists Frühling, Rousseaus ‚Emil', ob von den Göttingern bis zu Schillers Spaziergang und drüber hinaus bis zu den besten Dichtern unsrer Tage, es ist eine und dieselbe Erscheinung, es ist die Vorwärtsbewegung der Menschheit zur Höhe der Wahrheit, Idealität, der „reineren Natur", wie sie stets wieder von den Dichtern als den Propheten des Idealismus so eindringlich gepredigt, gefordert und gefördert wird. Man lese nur recht aufmerksam die Schlufsverse in Schillers Spaziergang: Immer dieselbe ... nährest an gleicher Brust die vielfach wechselnden Alter" usw.; ist es da künstlich erdachtes und gemachtes Werk, wenn durch die Anbahnung einer Lehrplaneinheit, durch das gleichzeitige Zusammentreffenlassen gleicher und verwandter kulturgeschichtlicher Thatsachen und Ideenreihen dem Schüler nichts andres zum Bewufstsein gebracht werden soll als die Einheit des allgemein Menschlichen in der Vielheit der individuellen Erscheinungen des Völkerlebens? Es ist unmöglich, dafs die Betrachtung von Schillers ‚Spaziergang' für den denkenden Erzieher einen andren Schlufs haben kann als den von dem Streben nach Einheitlichkeit der verwandten kulturgeschichtlich- ethischen Gedankenreihen, wie sie die vorliegende Studie an einem, vielleicht dem charakteristischsten Beispiel hat nachweisen wollen.

Es könnte sich nach dem bisherigen Gange dieser Darlegungen erübrigen, noch auf Schillers ‚Glocke' näher einzugehen; doch erfordert der volle Zusammenhang dieser Gedankenreihen ein kurzes Eingehen. Man könnte den Inhalt der Glocke als Höhepunkt der inneren Entwicklung Schillers in den Satz zusammenfassen: das Wirkliche ist ideal, das Ideale wirklich geworden — da, wo die menschliche Gesellschaft so durch Arbeit und Gemeingeist beseelt ist, wie es hier geschildert ist; man wird nicht irren, wenn Schiller die Wirklichkeit des Idealen vorzugsweise im Gesellschaftsleben seines eigenen, des deutschen Volkes, gefunden hat. Denken wir uns die menschliche Gesellschaft sich aus dem Engeren ins Weite entwickelnd, so bilden sich nach nebenstehender Zeichnung vier Kreise, der engste F = Familie, der nächste G = Gemeinde, der dritte V = Vaterland, der vierte M = Menschheit. Wir stehen mit unsrem ganzen Dasein jeder in jedem dieser Kreise, jeder Kreis weist jedem eigene Beziehungen und Aufgaben zu, vor allem eigene Arten der Arbeit. In der Macht dieser Arten der Arbeit der einzelnen Gesellschaftskreise erblickt der Dichter die Durchdringung des Wirklichen durch das Ideale. Man sehe sich einmal das Bild der Arbeit in und für die Familie an; die Liebe, die die Glieder der Familie vereinigt hat und sie zusammenhält, giebt der Arbeit des Mannes und der Frau den Charak-



ter der Selbstlosigkeit, des Sorgens, Schaffens für einander, und zwar eines pflichtbewufsten, fröhlichen, seiner Kraft bewufsten Schaffens. Wenn die Liebe die Überwindung des Egoismus ist, so ist ihr Thun eben selbstlos, darauf bedacht, andren Freude, Behagen, Lebenslust zu bereiten. So sieht es in einer richtigen deutschen Familie hoffentlich auch heute noch aus. Nun stellen wir einmal aus Horaz das Bild III 6, 37f., das Bild guter Arbeitssitte und Arbeitszucht in der altrömischen Familie den Zügen der Zersetzung und Entartung gegenüber — was zeigt sich? Auch ohne dafs Horaz es selbst ausspricht, lesen wir die Antwort zwischen den Zeilen, der römischen Familie ist die Beseelung durch die Arbeit, also ihre sittlich - sociale Grundlage verloren gegangen; dies ist die Lehre, welche im Rahmen unsrer Lehrplaneinheit unsren Primanern zu Gemüte zu führen ist. (Dafs das Überhandnehmen der Sklaverei wesentlich hierzu beigetragen hat, kann nach O.-Pr. Wohl. 92 S. 6 und S. 8 ergänzend hinzugefügt werden). — Man sehe sich zweitens die Arbeit in der Gemeinde an. Wie erfrischt das Bild muntren Wetteifers, das Bild des persönlichen Stolzes, der Arbeitsehre, das nach S. Smiles' schönem Gedanken in ‚Hilf dir selbst' das Bewufstsein eines Gentlemans in der Bluse giebt, des selbstbewufsten Trutzes wider die Verächter der Arbeit! Ist nun in Griechenland und Rom etwas von solchen Bildern zu verspüren? Krankt die alte Welt nicht an der Arbeitsunehre? Mufste die Arbeitsunehre nicht nach Hor. III 24, 42 zu jeder Art unrechtmäfsiger Bereicherung zum Zwecke des Sinnengenusses führen? Und wir können heute nur sehr die Augen nach allen Seiten hin offen halten, dafs nicht Arbeitsunlust überhandnimmt und nicht weiten Kreisen durch die gewissenlose Agitation der „audaces und perditi homines“ das Bewufstsein der Arbeitsehre unter den Füfsen hinweggezogen wird; auch die Gemeinde verliert ihren sittlichen Halt, wenn sie nicht mehr durch die Arbeit als das wahre sittliche Lebenselement, als den Kitt, der den Einzelnen mit dem Ganzen zusammenfügt, beseelt ist! Wieder ist's das Wahnbild der Freiheit, das auch dem dritten und vierten Gesellschaftskreis, dem Vaterlande und der Menschheit die Seele zu ertöten droht! Was sind dem gegenüber die sonstigen Feinde des Kulturlebens, die Elementarereignisse, der Tod, der Krieg (bei dessen Erörterung wir auf die ergreifende Schilderung in Kleists Frühling zurückkommen). Die höchste Summa aus allen diesen Besprechungen ist die ethische Einsicht, wie sie durch alle unsre kulturgeschichtlichen und geschichtlichen Lesestoffe vorbereitet, angebahnt und nun zum Bewufstsein gebracht wird, Freiheit ist für den sittlichen Menschen nichts als freiwillige Unter- und Einordnung unter das Ganze. Die religiöse Erkenntnis führt zu dem gleichen Ergebnis: ich erinnere an Röm. 6, 12 — 22 und 2. Kor. 3, 17: *Ὁ δὲ Κύριος τὸ πνεῦμά ἐστιν· οὗ δὲ τὸ πνεῦμα Κυρίου, ἐκεῖ ἐλευθερία.*

Es wäre ein Leichtes, denselben inneren Entwicklungsgang Schillers auch in seinen Dramen nachzuweisen. Welcher Schritt von den Räubern bis zum Tell! In den Räubern eine Wirklichkeit, die den edlen Menschen dahin drängt, in die „böhmischen Wälder" zu gehen, in Kabale und Liebe (wie in Lessings Emilia Galotti) der Protest gegen die sittlich faule Gesellschaft, im Don Karlos der Ruf nach Freiheit, d. h. nach Verwirklichung des Idealen im Leben des Volkes, und nun in der ‚Jungfrau von Orleans' und im ‚Tell' der Kampf um die altüberlieferte Sitte, also um die vorhandenen, die alten Ideale des Volkes und des Vaterlands wider die Zerstörer und Verächter! Gemahnt es einen nicht an die oben citierte Stelle aus Ciceros Sestiana, wo auch der mos maiorum genannt ward? Gemahnt es nicht an des Augustus Kampf wider den Umsturz jeder Art im Bilde des Kampfes Jupiters wider die Giganten, und alle guten Geister: Juno, der Hort der Familie, Apollo, der Hort der Kunst, und Athene, die Göttin aller höheren Gesittung, stehen helfend und mit kämpfend auf seiner Seite (III 4, 57 ff.)?

Wenn in dieser Lehrplaneinheit jetzt die sittlichen Ideen als letzte Ziele deutlich sich herausschälen und ebenso den Rückblick in die Vergangenheit wie den Ausblick in unsre Gegenwart und Zukunft fruchtbar vertiefen, so mögen wir zum Schlusse uns auch darauf besinnen, wie die oben eingestreuten praktischen Übungen des Lateinunterrichts nicht lediglich rein formalen Zwecken dienten, wenn sie auch die Gabe sprachlichen Denkens zu fördern geeignet waren, sondern als ein, wenn auch nicht das einzige, aber doch ein nicht wohl zu missendes Glied in der Kette der Verflechtung und Verwebung verwandter Gedankenreihen zum Zwecke der Erarbeitung kulturgeschichtlich-ethischer Einsichten waren. Form und Inhalt gehören eben immer zusammen; im Lateinischen zu allermeist.

---

2. Zur Lage des Lateinunterrichts in den Oberklassen des Gymnasiums.

Von Dr. Adolf Lange (Marburg a. d. Lahn).

Für den gesamten Lehrgang des Lateinunterrichts in den Oberklassen der preufsischen Gymnasien ist die Entscheidung der Frage, wie man die Ministerialverfügung S. 432 des Juniheftes des Centralblattes von 1897 aufzufassen hat, von gröfster Bedeutung: werden durch dieselbe die Bestimmungen der Lehrpläne über die lateinischen Arbeiten in den Oberklassen geradezu aufgehoben oder nur erläutert? Hätte man die Verfügung als eine direkte Aufhebung jener Bestimmungen der

Lehrpläne zu betrachten, so würde die unbedingte Konsequenz davon auf der einen Seite ein weit intensiverer und ausgedehnterer Betrieb der lateinischen Grammatik und der grammatischen Übungen in den Oberklassen sein müssen, als er bisher durch die Lehrpläne gestattet war, auf der anderen Seite ein dadurch bedingtes Zurückdrängen der Lektüre aus dem Mittelpunkte des Unterrichts, das mit den Bestimmungen der Lehrpläne, wonach als Lehrziel in erster Linie „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer“ aufgestellt ist, während der grammatischen Unterweisung auf der Oberstufe „nur die Festhaltung erlangter Übung und die gelegentliche Zusammenfassung und Erweiterung des Gelernten behufs Unterstützung der Lektüre“ als Ziel gesetzt wurde (S. 24), unvereinbar sein würde. In der That nun ist in einem Aufsatze der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ 1898 S. 353 ff. die Sache so dargestellt, als ob jene Ministerialverfügung die Bestimmungen der Lehrpläne über die lateinischen Arbeiten in den Oberklassen aufhöbe (S. 353 letzte Zeile werden jene bereits „die früheren Bestimmungen“ genannt) und gewissermafsen eine neue Ära des Lateinunterrichts, gleichsam eine Ära der Reform der Schulreform oder vielmehr der Reaktion gegen dieselbe einleitete, (vgl. S. 357: „wir sehen in ihr einen Anfang wieder strengerer Forderungen im Lateinischen“). Unseres Erachtens aber ist diese Auffassung ein Mifsverständnis, das auf einer Verkennung der Sachlage und Nichtbeachtung des Zusammenhanges und Wortlautes der Verfügung beruht und das im Interesse der Klarheit über die derzeitige Lage des Lateinunterrichts in den Oberklassen nicht unwidersprochen bleiben darf.

Betrachten wir daher zunächst die Sachlage. Auf S. 24 der Lehrpläne ist bezüglich der Texte für die lateinischen Exercitien bezw. Extemporalien in den Oberklassen bestimmt, sie seien im Anschlufs an Gelesenes einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln. Nach § 7, 2 der Ordnung der Reifeprüfungen dürfen auch die Aufgaben für die Reifeprüfung nicht schwieriger sein. Wer jene Bestimmungen unbefangen betrachtet, kann sie nur so auffassen, dafs 1) der Stoff zu den Arbeiten aus dem erledigten Lektürepensum entnommen werden, und dafs sie 2) unschwierige Variationen desselben enthalten sollen; höchstens erscheinen daneben noch ganz einfach gehaltene freie Vorlagen, die den durch die Lektüre bekannten Wortschatz zur Anwendung bringen, statthaft. Blofse Retroversionen sind durch den Zusatz des „fast nur“ vor „als Rückübersetzungen“ ausgeschlossen.[1]) Aber der Eindruck, der durch die

1) Dem entsprechend habe ich in meinen nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne im Anschluss an die Klassenlektüre bearbeiteten „Übungsbüchern zum

bedeutende Beschränkung der Grammatik in den Lehrplänen (vgl. S. 23 oben) erweckt ward, dafs die Anforderungen in der lateinischen Grammatik auf ein Minimum zurückgeschraubt werden sollten, ist zweifellos bei einigen Lateinlehrern der Prima so stark gewesen, dafs sie, verleitet durch den leicht mifszuverstehenden Wortlaut der „Lehrpläne", in diesem Zurückschrauben der Anforderungen weit über das hinausgingen, was das Ministerium gewollt hatte: sie wählten zu Aufgaben für die Reifeprüfung Rückübersetzungen von Abschnitten, die sie durch ganz besonders gründliche Behandlung dem Gedächtnis der Schüler dermafsen eingeprägt hatten, dafs diese blofs den ihnen bekannten Wortlaut zu reproduzieren brauchten, ohne weiter irgendwie selbständig geistig thätig zu sein. Solche Arbeiten sind allerdings durchaus unselbständige Scheinleistungen, die keinen Mafsstab für die Beurteilung der geistigen Reife eines Schülers abgeben können. Derartigen, wie aus dem Wortlaut der Verfügung (s. u.) hervorgeht, thatsächlich vorgekommenen Mifsverständnissen der Bestimmungen der Lehrpläne und einem ferneren solchen Mifsbrauche will die preufsische Unterrichtsverwaltung vorbeugen durch die oben angeführte Verfügung, wo es heifst:

„Aus § 7, 2 der Reifeprüfungsordnung in Verbindung mit der Bestimmung in den neuen Lehrplänen unter 3 A (Seite 21 bei I B) nebst der Weisung in den methodischen Bemerkungen zu den neuen Lehrplänen unter A 1 (S. 24 im letzten Absatze), durch welche nur — dem neuen Endziele des lateinischen Unterrichtes entsprechend — schwierigere Übersetzungen deutscher Originaltexte ferngehalten werden sollten, hat man, wie ich sehe, schliefsen zu dürfen geglaubt, dafs bei der Reifeprüfung lediglich wohlvorbereitete Rückübersetzungen gelesener Abschnitte zu fordern seien. Dem gegenüber ist mit allem Nachdrucke die weitere Bestimmung des erwähnten § 7, 2 einzuschärfen, nach welcher die Aufgaben für die Reifeprüfung so zu wählen sind, dafs ihrer Bearbeitung der Wert einer selbständigen Leistung gesichert ist. Selbständige Leistungen im Sinne der Prüfungsordnungen können Skripta nicht genannt werden, wenn die Schüler den lateinischen Text mehr oder minder sicher dem Gedächtnisse eingeprägt hatten. Jedem nur der Förderung von Scheinleistungen dienenden Mifsbrauche ist, wie in der Klasse, so auch in der Reifeprüfung nachsichtslos zu wehren."

Aus dem ganzen Zusammenhang und Wortlaut dieser Verfügung geht klar und deutlich hervor, dafs dieselbe nicht eine Aufhebung der Be-

---

Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische" für Sekunda und für Prima (Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung, 1895 und 1896) den Grundsatz befolgt (vgl. Vorwort), den Stoff zwar aus der Lektüre zu entlehnen, aber den Inhalt derselben doch so zu variieren, dafs ein blofs gedächtnismäfsiges Reproduzieren des Gelesenen vermieden, vielmehr die Schüler stets zu selbständigem Denken beim Übersetzen angehalten werden.

stimmungen der Lehrpläne, sondern nur eine Erläuterung enthält, zu dem Zwecke, mifsbräuchlicher Auffassung und Anwendung jener Bestimmungen zu wehren. Dafs sie so aufzufassen ist, dafs also nach wie vor die Aufgaben für die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische bei Klassen- und Prüfungsarbeiten einfache Variationen im Anschlufs an Gelesenes bezw. noch einfacher gehaltene freie Vorlagen mit Verwertung des den Schülern durch die Lektüre bekannten Wortschatzes sein dürfen und sollen, ergiebt sich daraus, dafs auch hier betont wird, es sollten, dem neuen Endziele des lateinischen Unterrichts entsprechend, schwierigere Übersetzungen deutscher Originaltexte ferngehalten werden. Nicht Variationen überhaupt — oder, wie es in den Lehrplänen heifst, „fast nur Rückübersetzungen" — gelesener Abschnitte werden als unstatthaft bezeichnet, sondern lediglich wohlvorbereitete Rückübersetzungen gelesener Abschnitte, und als solche wohlvorbereitete Rückübersetzungen sind nach dem weiteren Wortlaut eben Arbeiten zu betrachten, die sich ganz eng an Texte anschliefsen, welche die Schüler dem Gedächtnis eingeprägt haben.

Keineswegs also enthält die Verfügung eine Verschärfung der Anforderungen für die lateinischen Skripta, sondern sie steht bezüglich des Mafses der Anforderungen auf demselben Boden, wie die Lehrpläne und die damit zusammenhängende Ordnung der Reifeprüfungen, die auch im § 7, 2 bereits bestimmt, die Prüfungsaufgaben dürften nicht einer der bereits bearbeiteten Aufgaben, (nicht blofs „einer der bereits schriftlich bearbeiteten Aufgaben", wie die Worte irrtümlich S. 353 der „Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen" interpretiert werden), so nahe stehen, dafs ihre Bearbeitung aufhöre, den Wert einer selbständigen Leistung zu haben.

Somit mufs es als ein Irrtum betrachtet werden, wenn man (S. 357 der „Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen) in der Verfügung „einen Anfang wieder strengerer Forderungen im Lateinischen" sehen will. Die Richtigkeit unserer Auffassung der Verfügung wird auch dadurch bestätigt, dafs durch dieselbe die Bestimmung der Lehrpläne über die grammatischen Übungen in den Mittelklassen (S. 23):

> „Wortschatz und mündliche oder schriftliche Übungen, immer im Zusammenhang mit dem Gelesenen, sind zu erweitern; die Übungen im Übersetzen ins Lateinische haben sich in der Regel an ein nach dem betreffenden Prosaiker zu bearbeitendes Übungsbuch anzulehnen."

in keiner Weise abgeändert wird: denn hält die Unterrichtsverwaltung nach wie vor für die Mittelklassen, in denen doch der Grammatik weit mehr Stunden zur Verfügung stehen und die grammatische Ausbildung im Wesentlichen abgeschlossen werden soll, die Anlehnung der Übungen im Übersetzen

ins Lateinische an den betreffenden Prosaiker für notwendig, so folgt daraus mit innerer Notwendigkeit, dafs erst recht für die mit weit weniger Grammatikstunden ausgestatteten Oberklassen, als deren Ziel (S. 24) „nur die Festhaltung erlangter Übung und die gelegentliche Zusammenfassung und Erweiterung des Gelernten behufs Unterstützung der Lektüre“ aufgestellt ist, das Gleiche gelten mufs. Auch verlangt die Verfügung keine Vermehrung der Zahl der schriftlichen Übungen in den Oberklassen, was doch bei gesteigerten Anforderungen unumgänglich notwendig sein würde. Dafs eine Verschärfung der Anforderungen keineswegs beabsichtigt ist, geht ferner auch daraus hervor, dafs es in der Verfügung als zulässig erklärt wird, in den Oberklassen die noch in den Lehrplänen geforderten lateinischen Inhaltsangaben fallen zu lassen, wo andere Übungen sich als notwendiger herausstellen. Das ist doch zweifellos eine Erleichterung, keine Steigerung der Anforderungen, und zwar eine Erleichterung, die in den thatsächlichen Verhältnissen ihren Grund hat: unsere Schüler der oberen Klassen besitzen eben nicht mehr die dazu nötige Übung und Fertigkeit im lateinischen Ausdruck.

Eine Verschärfung der Anforderungen für das lateinische Skriptum würde ja doch auch nur dann innerlich berechtigt sein, wenn die thatsächlichen Grundlagen zu einer solchen geschaffen würden durch Vermehrung der Lateinstunden; bei der jetzigen Beschränkung der Stundenzahl aber ist es eine Forderung der Billigkeit den Schülern gegenüber, nicht Leistungen von ihnen zu verlangen, zu denen sie durch den Unterricht nicht in genügender Weise vorbereitet sind und vorbereitet werden können. Ich für meine Person würde es mit Freuden begrüfsen, wenn durch eine Vermehrung der Stundenzahl des Lateinischen die Möglichkeit geschaffen würde, wieder auf breiterer und sichererer Grundlage aufbauend zu höheren Leistungen zu gelangen. Aber glaubt wirklich irgend jemand, der die Zeitströmung kennt, noch heute, dafs dies jemals wieder zu erhoffen wäre? Ich wenigstens halte diese Hoffnung für eine trügerische Fata morgana. Wie die Verhältnisse jetzt nun einmal liegen, bleibt uns Lateinlehrern nichts übrig, als uns mit Aufbietung aller Resignation, deren wir fähig sind, auf den Boden der durch die Schulreform gegebenen Thatsachen zu stellen und zu versuchen, soviel zu leisten, als bei der uns auferlegten Beschränkung noch möglich ist. Das Mafs des Möglichen auf dem Gebiete der grammatischen Übungen aber kann den Umständen nach nur ein sehr beschränktes sein: das betonen die Lehrpläne und nicht minder die neue Verfügung unter ausdrücklichem Hinweis auf das durch die Lehrpläne festgestellte „neue Endziel des lateinischen Unterrichts“; höhere Anforderungen können wir, wenigstens für Extemporalien und Prüfungsarbeiten, nicht an die Schüler der oberen Klassen,

stimmungen der Lehrpläne, sondern nur eine … Vorbildung, stellen, als dafs
Zwecke, mifsbräuchlicher Auffassun… ausgearbeitetete Aufgaben,
zu wehren. Dafs sie so auf… die Lektüre … des Lektürestoffes, oder noch
gaben für die Überset… Variationen, in denen der durch die Lektüre bekannte
und Prüfungsarb… Vorlagen, zu übersetzen. Selbst in solchen Ar-
bezw. noch … Anwendung kommt, eine sehr grofse, wie die Erfahrung lehrt.
des den … Zahl der Fehler noch … könnte denn überhaupt eine Verschärfung der
sein d… Wirkung aber … Skriptum ohne die als Grundlage und un-
es s… Welche … im lateinischen … notwendige Vermehrung der Lateinstunden
sp… Anforderungen … Voraussetzung dafür …
f… bedingte … Wir meinen, nur die eine Wirkung, dafs dann das Mifsverhältnis
haben? … zwischen Anforderungen und Leistungen sehr schnell den gänzlichen Fortfall
der Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische als Zielforderung
bei der Reifeprüfung und als Übungsarbeiten in den Oberklassen herbei-
führen würde.[1]) Wem aber würde das erwünscht sein?

---

3. Eine Gesamtrepetition der Niobeerzählung in Ovids Metam. VI, 152—312 (Merkel).

Von Dr. E. Lesser (Langensalza).

Das ganze Stück ist vor- und nachübersetzt, genau nach Form und Inhalt durchgenommen und gelesen. Der Überblick geht zunächst von der Betrachtung der Form aus und wendet sich dann zum Inhalt.

Form.

I. Metrik: Das Notwendigste über den Bau des daktylischen Hexameters wird kurz wiederholt. Die Aufmerksamkeit der Schüler wird sodann besonders auf den versus spondiacus (v. 247) gelenkt: Lumina versarunt animam simul exhalarunt. Man weist auf die seltene Verwendung des Spondeus im fünften Fufse hin. Wo findet sich aber in unserem Stücke ein solcher Vers? Ein Schüler liest ihn vor, ein anderer schreibt die entsprechende metrische Bezeichnung an die Tafel. Was wollte der Dichter mit diesem versus spondiacus an dieser Stelle ausdrücken? 1. den feierlichen Ernst im Angesichte des Todes; 2. das langsame Verlöschen des Lebens. vv. 230—238 werden gelesen und im Anschlufs daran die Regeln über die Elision wiederholt. Korrekt, mit Ausdruck lesen können ist halbes Übersetzen. Denn das Lesen der Verse giebt oft erst wichtigen Aufschlufs

---

1) Ebenso urteilt Bolle, Lehrproben und Lehrgänge 1898, Januarheft.

über die richtige Auffassung der Formen. Welche Quantität z. B. hat in dem gelesenen Stücke das Wort qua in v. 233? Welcher Kasus kann es also nicht sein? Wozu kann es nicht gehören? Was für ein Wort mufs es sein (Adverb)? Wie mufs der ganze Vers übersetzt werden? Wer findet einen ähnlichen Fall? v. 235: summăque tremens cervice sagittă? Wie mufs diese Stelle übersetzt werden?

II. Grammatik: A. Formenlehre: a) Bemerkenswerte lateinische Formen: 3. plur. perf. act. placuere (v. 155, vgl. vv. 240, 245, 268). exhalarunt (v. 248); 3. sg. plusqu. der IV. Konj. finierat (v. 272). Welcher Buchstabe ist in der letzten Verbalform ausgefallen? Welche wichtige Veränderung ist aber mit finierat vor sich gegangen?[1]) b) Griechische Formen: α) Eigennamen: 1. Femin. auf e: nom. Phoebe (v. 216) u. ŏ; accus. Nioben (v. 287); ablat. Niobe (v. 273). 2. Mascul. auf as: nom. Tiresias, ablat. Tiresia (v. 157). 3. Mascul. auf os: Delos (v. 191) u. ŏ, aber auch ganz lateinisch Sipylus (v. 231); Ilioneus (v. 261) wird nach der II. lat. Deklin. flektiert. 4. III. griech. Deklination: nom. sg. Amphion (v. 271), Alphenor (v. 248), Tantalis (v. 211), Atlas (v. 174), Manto (v. 157). accus. sg. Titanida (v. 185), Cadmeida (v. 217), Damasichthona (v. 254); lateinische Endung des ablat. Amphione (v. 221); nom. plur. Ismenidĕs (v. 159): Wie unterscheidet sich diese griechische Endung von der lautlich gleichen lateinischen? (Durch die Quantität). Woraus ersehen wir das? Aus dem Lesen: Ismenides ite frequentes. Lateinisch ist wiederum der gen. plur. Pleiadum (v. 174). Wie müfste die griechische Form lauten? β) Appellativa: pharetra (v. 230), palaestra (v. 241), carbasa (v. 233). Diese Worte sehen garnicht mehr griechisch aus, sondern haben sich völlig der lateinischen Deklination gefügt. Was folgt aber sonst aus den angeführten Beispielen für die Behandlung griechischer Wörter im Lateinischen? (Die Wörter werden teils mit der fremden Endung herübergenommen, teils an die lateinische Deklination angeglichen). So auch im Deutschen: Paris, Brüssel (deutsche Aussprache und Betonung), Lond^en^, Le Havre (fremde Form). Dagegen in den casibus obliquis nur deutsche Deklination: Lond^en^s Hafen. Was folgt für die Verwendung der Fremdwörter überhaupt? Im Gegensatz zu den modernen Sprachen, insbesondere der deutschen, haben sich die alten, zumal die lateinische, einer grofsen Sprachreinheit befleifsigt. Doch kann keine gebildete Sprache fremdes Sprachgut entbehren.

B. Syntax: a) Numerus der Substantiva: Sehr häufig fanden wir statt des Singulars der Substantiva den Plural. Welches war wohl das

1) Wie im Homer die Verkürzung langer Vokale und Diphthonge vor Vokalen und Diphthongen.

entsprechend dem Grade ihrer grammatischen Vorbildung, stellen, als dafs sie im stande seien, im Anschlufs an die Lektüre ausgearbeitetete Aufgaben, d. h. entweder einfach gehaltene Variationen des Lektürestoffes, oder noch einfacher gehaltene freie Vorlagen, in denen der durch die Lektüre bekannte Wortschatz zur Anwendung kommt, zu übersetzen. Selbst in solchen Arbeiten ist die Zahl der Fehler noch eine sehr grofse, wie die Erfahrung lehrt.

Welche Wirkung aber könnte denn überhaupt eine Verschärfung der Anforderungen im lateinischen Skriptum ohne die als Grundlage und unbedingte Voraussetzung dafür notwendige Vermehrung der Lateinstunden haben? Wir meinen, nur die eine Wirkung, dafs dann das Mifsverhältnis zwischen Anforderungen und Leistungen sehr schnell den gänzlichen Fortfall der Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische als Zielforderung bei der Reifeprüfung und als Übungsarbeiten in den Oberklassen herbeiführen würde.[1] Wem aber würde das erwünscht sein?

---

3. Eine Gesamtrepetition der Niobeerzählung in Ovids Metam. VI, 152—312 (Merkel).

Von Dr. E. Lesser (Langensalza).

Das ganze Stück ist vor- und nachübersetzt, genau nach Form und Inhalt durchgenommen und gelesen. Der Überblick geht zunächst von der Betrachtung der Form aus und wendet sich dann zum Inhalt.

Form.

I. Metrik: Das Notwendigste über den Bau des daktylischen Hexameters wird kurz wiederholt. Die Aufmerksamkeit der Schüler wird sodann besonders auf den versus spondiacus (v. 247) gelenkt: Lumina versarunt animam simul exhalarunt. Man weist auf die seltene Verwendung des Spondeus im fünften Fufse hin. Wo findet sich aber in unserem Stücke ein solcher Vers? Ein Schüler liest ihn vor, ein anderer schreibt die entsprechende metrische Bezeichnung an die Tafel. Was wollte der Dichter mit diesem versus spondiacus an dieser Stelle ausdrücken? 1. den feierlichen Ernst im Angesichte des Todes; 2. das langsame Verlöschen des Lebens. vv. 230—238 werden gelesen und im Anschlufs daran die Regeln über die Elision wiederholt. Korrekt, mit Ausdruck lesen können ist halbes Übersetzen. Denn das Lesen der Verse giebt oft erst wichtigen Aufschlufs

---

1) Ebenso urteilt Bolle, Lehrproben und Lehrgänge 1898, Januarheft.

über die richtige Auffassung der Formen. Welche Quantität z. B. hat in dem gelesenen Stücke das Wort qua in v. 233? Welcher Kasus kann es also nicht sein? Wozu kann es nicht gehören? Was für ein Wort mufs es sein (Adverb)? Wie mufs der ganze Vers übersetzt werden? Wer findet einen ähnlichen Fall? v. 235: summăque tremens cervice sagittă? Wie mufs diese Stelle übersetzt werden?

II. Grammatik: A. Formenlehre: a) Bemerkenswerte lateinische Formen: 3. plur. perf. act. placuere (v. 155, vgl. vv. 240, 245, 268). exhalarunt (v. 248); 3. sg. plusqu. der IV. Koni. finierat (v. 272). Welcher Buchstabe ist in der letzten Verbalform ausgefallen? Welche wichtige Veränderung ist aber mit finierat vor sich gegangen?[1] b) Griechische Formen: α) Eigennamen: 1. Femin. auf e: nom. Phoebe (v. 216) u. ō; accus. Nioben (v. 287); ablat. Niobe (v. 273). 2. Mascul. auf as: nom. Tiresias, ablat. Tiresia (v. 157). 3. Mascul. auf os: Delos (v. 191) u. ō, aber auch ganz lateinisch Sipylus (v. 231); Ilioneus (v. 261) wird nach der II. lat. Deklin. flektiert. 4. III. griech. Deklination: nom. sg. Amphion (v. 271), Alphenor (v. 248), Tantalis (v. 211), Atlas (v. 174), Manto (v. 157). accus. sg. Titanida (v. 185), Cadmeida (v. 217), Damasichthona (v. 254); lateinische Endung des ablat. Amphione (v. 221); nom. plur. Ismenidĕs (v. 159): Wie unterscheidet sich diese griechische Endung von der lautlich gleichen lateinischen? (Durch die Quantität). Woraus ersehen wir das? Aus dem Lesen: Ismenides ite frequentes. Lateinisch ist wiederum der gen. plur. Pleiadum (v. 174). Wie müfste die griechische Form lauten? β) Appellativa: pharetra (v. 230), palaestra (v. 241), carbasa (v. 233). Diese Worte sehen garnicht mehr griechisch aus, sondern haben sich völlig der lateinischen Deklination gefügt. Was folgt aber sonst aus den angeführten Beispielen für die Behandlung griechischer Wörter im Lateinischen? (Die Wörter werden teils mit der fremden Endung herübergenommen, teils an die lateinische Deklination angeglichen). So auch im Deutschen: Paris, Brüssel (deutsche Aussprache und Betonung), Lond^en^, Le Havre (fremde Form). Dagegen in den casibus obliquis nur deutsche Deklination: Lond^en^s Hafen. Was folgt für die Verwendung der Fremdwörter überhaupt? Im Gegensatz zu den modernen Sprachen, insbesondere der deutschen, haben sich die alten, zumal die lateinische, einer grofsen Sprachreinheit befleifsigt. Doch kann keine gebildete Sprache fremdes Sprachgut entbehren.

B. Syntax: a) Numerus der Substantiva: Sehr häufig fanden wir statt des Singulars der Substantiva den Plural. Welches war wohl das

1) Wie im Homer die Verkürzung langer Vokale und Diphthonge vor Vokalen und Diphthongen.

auffallendste Beispiel? tela (v. 228) von einem Geschosse gesagt, ähnlich ora (v. 294), frondes (v. 163), artes (v. 152) u. ö. Welche lateinischen pluralia werden auch in der Prosa mit der deutschen Einzahl übersetzt? Die pluralia tantum, wie angustiae, divitiae, epulae, nuptiae. Was will der Lateiner mit dem Plural ausdrücken, was wird jenes tela bedeuten? Dieser Numerus soll das betreffende Ding oder die Handlung anschaulich uns vor Augen führen, denn die einzelnen Teile sollen bezeichnet werden. Was bedeutet also tela wörtlich? b) Nichtübereinstimmung von Subjekt und Prädikat im Numerus: v. 221: pars conscendunt in equos. Was fordert natürlich die Grammatik? Wie können wir diese grammatische Ungenauigkeit entschuldigen? Wie nennen wir solche Konstruction? (constructio ad intellectum). c) Prädikatives Attribut: Es wird von der Übersetzung des in der Grammatik gelernten Beispiels ausgegangen: Cato senex historiam scribere instituit. Wo haben wir in ähnlicher Weise ein deutsches „als“ in der Übersetzung eingefügt? v. 176: socero quoque glorior illo; v. 177: me regia Cadmi sub domina est; v. 190: hospita tu terris erras. Wie nennen wir ein solches Attribut? d) Casuslehre: Der Ablativ des Ortes ist uns oft entgegengetreten, z. B. v. 235: summa cervice tremens; v. 246: membra solo posuere; v. 290: tela haerentia viscere. Was vermissen wir in allen diesen Beispielen? Das ist dichterischer Gebrauch, der in Prosa nicht nachzuahmen ist. Wo steht aber der ablativus loci ohne Präposition ganz regelmäſsig? 1. bei Städtenamen nach der III. Deklin.; 2. bei totus; 3. bei locus; 4. terra marique u. ä. e) Tempuslehre: v. 180: in quamcumque domus adverti lumina partem, immensae spectantur opes. Mit welchem Tempus im Deutschen ist adverti übersetzt worden? Weshalb setzt der Lateiner das Perfektum? Welche Sprache denkt also schärfer, folgerichtiger (logischer)? f) Übereinstimmung des Pronomens mit dem Prädikate: v. 192: uteri pars haec est septima nostri; vgl. idem velle, idem nolle, ea demum vera amicitia est. g) Moduslehre: Es werden kurz die Konstruktionen folgender Koniunktionen berührt: quamvis, ut (gesetzt daſs), dum (während), cum (inversum), simulac, der Indikativ nach quicumque, der Koniunktiv in Hauptsätzen (quis neget hoc, videres). Der Koniunktiv in Relativsätzen wird an der vox memorialis (v. 195) erläutert: maior sum, quam cui possit Fortuna nocere. Wie muſs quam cui aufgelöst werden? Wo findet sich ein indirekter Fragesatz? v. 184: quaerite nunc, habeat quam nostra superbia causam? Die Übersetzungen dieser Stelle sind: 1. Fraget jetzt, welchen Grund unser Stolz hat. 2. Fraget jetzt nach dem Grunde, welchen unser Stolz hat. 3. Fraget jetzt nach dem Grunde unseres Stolzes.

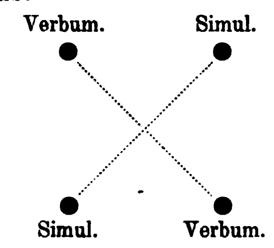
III. Poetische Technik: Wir haben mehrere Kunstmittel des Dichters kennen gelernt, welche eine ausdrucksvollere, wirksamere Form des Gedankens bezwecken.

1. Parallelismus der Glieder: Wie nennen wir die Wiederholung eines Gedankens in verschiedener Form? v. 259 f.: in altum emicat, et longe prosilit; (v. 280): pascere — corque ferum satia.

2. Steigerung (gradatio): v. 174 ff.: Worin besteht bei dieser Darstellung der Verwandtschaftsreihe der Niobe die Steigerung? In dem Fortschreiten vom sterblichen Menschen bis zum höchsten Gotte; v. 245 ff.: Jede Handlung bedeutet einen Schritt näher zum Tode.

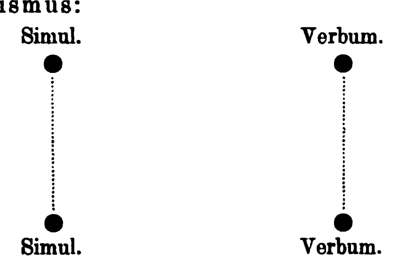
3. Asyndeton: Wie sind in dem letzten Beispiele der gradatio (v. 245 ff.) die einzelnen Satzglieder an einander gereiht? Asyndetisch. Mit welchem griechischen Verbum hängt dieses Wort zusammen? Durch diese unvermittelte Aneinanderreihung der Glieder werden uns die einzelnen Handlungen — in unserem Falle das allmähliche, stufenweise Verlöschen des Lebens, deutlicher, weil von einander getrennt, vor Augen geführt. Welche Wortstellungen der einander entsprechenden Satzglieder sind in diesem Beispiel angewandt?

4a. Der Chiasmus:



Was bedeutet dieser Name?

4b. Parallelismus:



5. Polysyndeton: (Bedeutung?). v. 182f.: Huc natas adice septem et totidem iuvenes et mox generosque nurusque.

6. Gleichnis: v. 231: Führe das Gleichnis aus! Was ist das tertium comparationis?

Inhalt.

A. Kurze Übersicht nach Überschriften: 1. Einleitende Vorgeschichte Niobes (vv. 152 — 157). 2. Gebot der Manto (vv. 158 — 164). 3. Niobes Hochmut (vv. 165—203): a) das Erscheinen der Herrscherin; b) ihre Rede; c) die Ausführung ihres Verbotes. 4. Niobes Bestrafung (vv. 204—311): a) Latonas Rachegesuch an ihre Kinder (vv. 204—217); b) Tod der sieben Söhne durch Apollo, Amphions Selbstmord (vv. 218—266); c) Niobes Klage und erneute Verhöhnung (vv. 267—285); d) Niobes und ihrer Töchter Untergang (vv. 286—311). 5. Abschliefsende Bemerkung (v. 312).

B. Schauplätze der Handlung: 1. Theben. 2. Delos: summo in vertice Cynthi. 3. Phrygien auf dem Sipylus (v. 311). — Engerer Schauplatz in Theben: a) Strafsen der Stadt (v. 159); b) Altäre vor den Tempeln der Latona und ihrer Kinder (v. 164); c) Ringplatz an der Stadtmauer (vv. 218ff.); d) ante toros fratrum (vv. 289ff.).

C. Mythologischer Nebengewinn: 1. Sage von Tantalus (wichtig ist v. 173): Zuziehung zum Mahle der Götter; v. 213: Überhebung durch Preisgabe der göttlichen Geheimnisse. 2. Amphions Kunst, die Macht seiner Musik über das tote Gestein (vv. 178ff). 3. Umherirren Latonas, Geburt Apollos und der Artemis (vv. 186ff.). 4. Atlas' Strafe (v. 174).

D. Zur Kenntnis des Altertums: Phrygien, ein Land kunstvoller Webekunst (v. 166). Phönizien wichtig für die Gewinnung des Purpurs (v. 222). Prozessionszug zu Ehren der Latona und ihrer Kinder. Elemente der Gottesverehrung: Bekränzung des Hauptes mit heiligem Laube (Lorbeer dem Apollo geweiht!), Gebete und Verbrennung von Weihrauch an den Altären. — Kampfspiele (Reiten und Ringen). Zeichen der Trauer: schwarze Kleider (v. 288), das Schlagen an Brust und Arme (vv. 247 ff.), das aufgelöste Haar (v. 289).

E. Zur Charakteristik der Niobe: Der hervorstechendste Charakterzug Niobes ist ihr Stolz. Worauf stützt sich derselbe? 1. Auf göttliche Abkunft. 2. Auf ihre Macht. 3. Schönheit. 4. Reichtum. 5. Am meisten auf ihren Kindersegen. Wo ist diese Disposition vom Dichter angegeben (v. 153, durchgeführt vv. 173 ff.)? Wozu verführt dieser Stolz die Herrscherin? a) Zum Glauben an die Beständigkeit ihres Glückes v. 193: sum felix — felixque manebo; v. 195: maior sum, quam cui possit Fortuna nocere (voces memoriales!). Welcher Tyrann glaubte auch an den sicheren Bestand seines Glückes? Polykrates von Samos. b) Zur Gleichstellung mit den Göttern, ja zur Verachtung derselben. Worin hatte diese Verachtung ihren Grund? Was unterschätzte sie? 1. Die [äufsere] Macht der Götter. 2. Ihr moralisches, in den Gesetzen der Weltordnung liegendes Recht, Rächer menschlicher Sünde zu sein. Wo sagt das der Dichter (vv. 269ff.)?

Welche Eigenschaft besitzt Niobe neben diesem Stolz? Die Mutterliebe. Wo bricht sie zum ersten Male hervor? An der Totenbahre ihrer sieben Söhne. Wie mufs sie sich jetzt nennen (misera)? Hat sie aber ihren Stolz abgelegt? Nein. Dennoch siegt welche Eigenschaft im letzten Kampfe widersprechender Gefühle? Die Mutterliebe. Wozu versteht sie sich jetzt? Sie **bittet** die Göttin um Schonung ihres Kindes. Was beweist sie damit? Demut, Unterordnung unter die Götter. Welche Stimmung erregt dadurch der Dichter in uns? Menschliches Mitgefühl mit der schuldigen Niobe, deren Götterverachtung und Stolz wir aufs schärfste verurteilen. Worin besteht ihre Strafe? (Versteinerung, ihrem Seelenzustande entsprechend; sagen wir doch auch „vor Schmerz, vor Schreck versteinern"). Welcher Gegensatz (der Stimmungen) beherrscht das ganze Stück? Höchstes Glück und tiefstes Leid. Unser Goethe läfst Iphigenie, auch ein Weib aus Tantals Geschlecht, ausrufen: „Denken die Himmlischen einem der Erdgeborenen viele Verwirrungen zu und bereiten sie ihm von der Freude zu Schmerzen tief, tief erschütternden Übergang."

F. Was ist der **Grundgedanke** (das Thema, die Idee) der Niobegeschichte? Vermessene Überhebung der Menschennatur gegen die Gottheit führt zu jähem Falle. Welches Sprichwort erhält hier seine Illustration? Hochmut kommt vor dem Fall. Was lehrt uns die Geschichte? Demut, Gottesfurcht. Auf Niobe passen wiederum die mahnenden Worte ihrer Geschlechtsgenossin Iphigenie: Es fürchte die Götter das Menschengeschlecht, der fürchte sie doppelt, den je sie erhoben.

Ähnliche Fälle: Belsazar: „Iehovah, Dir künd' ich auf ewig Hohn, ich bin der König von Babylon!" — Das Glück von Edenhall, der Zauberlehrling.

Zur Erhöhung des Eindrucks wird zum Schlufs die herrliche Mittelfigur der berühmten Niobidengruppe, welche sich im Museum zu Florenz befindet und vielleicht aus dem 4. Jahrhundert v. Chr. stammt, kurz erläutert. Niobe ist in ausbeugender Stellung abgebildet, um durch ihre Wendung das Kind zu schützen, das erschrocken im mütterlichen Schofse Zuflucht sucht. Sie blickt aufwärts nach der rechten Seite hin, wo die Gefahr herkommt. Im hohen Gefühle der Mutterliebe drückt sie mit der rechten Hand das Kind an sich und fafst mit der linken den Mantel, um auch mit diesem ihr Kind zu schützen. Diesem Marmorbilde entsprechen die Worte Ovids (vv. 298ff): quam (ultimam filiam) toto corpore mater, tota veste tegens „unam, minimamque relinque, de multis minimam posco — clamavit — et unam."

Lehrpläne zu betrachten, so würde die unbedingte Konsequenz davon auf der einen Seite ein weit intensiverer und ausgedehnterer Betrieb der lateinischen Grammatik und der grammatischen Übungen in den Oberklassen sein müssen, als er bisher durch die Lehrpläne gestattet war, auf der anderen Seite ein dadurch bedingtes Zurückdrängen der Lektüre aus dem Mittelpunkte des Unterrichts, das mit den Bestimmungen der Lehrpläne, wonach als Lehrziel in erster Linie „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer" aufgestellt ist, während der grammatischen Unterweisung auf der Oberstufe „nur die Festhaltung erlangter Übung und die gelegentliche Zusammenfassung und Erweiterung des Gelernten behufs Unterstützung der Lektüre" als Ziel gesetzt wurde (S. 24), unvereinbar sein würde. In der That nun ist in einem Aufsatze der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen" 1898 S. 353 ff. die Sache so dargestellt, als ob jene Ministerialverfügung die Bestimmungen der Lehrpläne über die lateinischen Arbeiten in den Oberklassen aufhöbe (S. 353 letzte Zeile werden jene bereits „die früheren Bestimmungen" genannt) und gewissermafsen eine neue Ära des Lateinunterrichts, gleichsam eine Ära der Reform der Schulreform oder vielmehr der Reaktion gegen dieselbe einleitete, (vgl. S. 357: „wir sehen in ihr einen Anfang wieder strengerer Forderungen im Lateinischen"). Unseres Erachtens aber ist diese Auffassung ein Mifsverständnis, das auf einer Verkennung der Sachlage und Nichtbeachtung des Zusammenhanges und Wortlautes der Verfügung beruht und das im Interesse der Klarheit über die derzeitige Lage des Lateinunterrichts in den Oberklassen nicht unwidersprochen bleiben darf.

Betrachten wir daher zunächst die Sachlage. Auf S. 24 der Lehrpläne ist bezüglich der Texte für die lateinischen Exercitien bezw. Extemporalien in den Oberklassen bestimmt, sie seien im Anschlufs an Gelesenes einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln. Nach § 7, 2 der Ordnung der Reifeprüfungen dürfen auch die Aufgaben für die Reifeprüfung nicht schwieriger sein. Wer jene Bestimmungen unbefangen betrachtet, kann sie nur so auffassen, dafs 1) der Stoff zu den Arbeiten aus dem erledigten Lektürepensum entnommen werden, und dafs sie 2) unschwierige Variationen desselben enthalten sollen; höchstens erscheinen daneben noch ganz einfach gehaltene freie Vorlagen, die den durch die Lektüre bekannten Wortschatz zur Anwendung bringen, statthaft. Blofse Retroversionen sind durch den Zusatz des „fast nur" vor „als Rückübersetzungen" ausgeschlossen.[1]) Aber der Eindruck, der durch die

1) Dem entsprechend habe ich in meinen nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne im Anschluss an die Klassenlektüre bearbeiteten „Übungsbüchern zum

bedeutende Beschränkung der Grammatik in den Lehrplänen (vgl. S. 23 oben) erweckt ward, dafs die Anforderungen in der lateinischen Grammatik auf ein Minimum zurückgeschraubt werden sollten, ist zweifellos bei einigen Lateinlehrern der Prima so stark gewesen, dafs sie, verleitet durch den leicht mifszuverstehenden Wortlaut der „Lehrpläne", in diesem Zurückschrauben der Anforderungen weit über das hinausgingen, was das Ministerium gewollt hatte: sie wählten zu Aufgaben für die Reifeprüfung Rückübersetzungen von Abschnitten, die sie durch ganz besonders gründliche Behandlung dem Gedächtnis der Schüler dermafsen eingeprägt hatten, dafs diese blofs den ihnen bekannten Wortlaut zu reproduzieren brauchten, ohne weiter irgendwie selbständig geistig thätig zu sein. Solche Arbeiten sind allerdings durchaus unselbständige Scheinleistungen, die keinen Mafsstab für die Beurteilung der geistigen Reife eines Schülers abgeben können. Derartigen, wie aus dem Wortlaut der Verfügung (s. u.) hervorgeht, thatsächlich vorgekommenen Mifsverständnissen der Bestimmungen der Lehrpläne und einem ferneren solchen Mifsbrauche will die preufsische Unterrichtsverwaltung vorbeugen durch die oben angeführte Verfügung, wo es heifst:

„Aus § 7, 2 der Reifeprüfungsordnung in Verbindung mit der Bestimmung in den neuen Lehrplänen unter 3 A (Seite 21 bei I B) nebst der Weisung in den methodischen Bemerkungen zu den neuen Lehrplänen unter A 1 (S. 24 im letzten Absatze), durch welche nur — dem neuen Endziele des lateinischen Unterrichtes entsprechend — schwierigere Übersetzungen deutscher Originaltexte ferngehalten werden sollten, hat man, wie ich sehe, schliefsen zu dürfen geglaubt, dafs bei der Reifeprüfung lediglich wohlvorbereitete Rückübersetzungen gelesener Abschnitte zu fordern seien. Dem gegenüber ist mit allem Nachdrucke die weitere Bestimmung des erwähnten § 7, 2 einzuschärfen, nach welcher die Aufgaben für die Reifeprüfung so zu wählen sind, dafs ihrer Bearbeitung der Wert einer selbständigen Leistung gesichert ist. Selbständige Leistungen im Sinne der Prüfungsordnungen können Skripta nicht genannt werden, wenn die Schüler den lateinischen Text mehr oder minder sicher dem Gedächtnisse eingeprägt hatten. Jedem nur der Förderung von Scheinleistungen dienenden Mifsbrauche ist, wie in der Klasse, so auch in der Reifeprüfung nachsichtslos zu wehren."

Aus dem ganzen Zusammenhang und Wortlaut dieser Verfügung geht klar und deutlich hervor, dafs dieselbe nicht eine Aufhebung der Be-

---

Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische" für Sekunda und für Prima (Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung, 1895 und 1896) den Grundsatz befolgt (vgl. Vorwort), den Stoff zwar aus der Lektüre zu entlehnen, aber den Inhalt derselben doch so zu variieren, dafs ein blofs gedächtnismäfsiges Reproduzieren des Gelesenen vermieden, vielmehr die Schüler stets zu selbständigem Denken beim Übersetzen angehalten werden.

stimmungen der Lehrpläne, sondern nur eine Erläuterung enthält, zu dem Zwecke, mifsbräuchlicher Auffassung und Anwendung jener Bestimmungen zu wehren. Dafs sie so aufzufassen ist, dafs also nach wie vor die Aufgaben für die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische bei Klassen- und Prüfungsarbeiten einfache Variationen im Anschlufs an Gelesenes bezw. noch einfacher gehaltene freie Vorlagen mit Verwertung des den Schülern durch die Lektüre bekannten Wortschatzes sein dürfen und sollen, ergiebt sich daraus, dafs auch hier betont wird, es sollten, dem neuen Endziele des lateinischen Unterrichts entsprechend, schwierigere Übersetzungen deutscher Originaltexte ferngehalten werden. Nicht Variationen überhaupt — oder, wie es in den Lehrplänen heifst, „fast nur Rückübersetzungen" — gelesener Abschnitte werden als unstatthaft bezeichnet, sondern lediglich wohlvorbereitete Rückübersetzungen gelesener Abschnitte, und als solche wohlvorbereitete Rückübersetzungen sind nach dem weiteren Wortlaut eben Arbeiten zu betrachten, die sich ganz eng an Texte anschliefsen, welche die Schüler dem Gedächtnis eingeprägt haben.

Keineswegs also enthält die Verfügung eine Verschärfung der Anforderungen für die lateinischen Skripta, sondern sie steht bezüglich des Mafses der Anforderungen auf demselben Boden, wie die Lehrpläne und die damit zusammenhängende Ordnung der Reifeprüfungen, die auch im § 7, 2 bereits bestimmt, die Prüfungsaufgaben dürften nicht einer der bereits bearbeiteten Aufgaben, (nicht blofs „einer der bereits schriftlich bearbeiteten Aufgaben", wie die Worte irrtümlich S. 353 der „Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen" interpretiert werden), so nahe stehen, dafs ihre Bearbeitung aufhöre, den Wert einer selbständigen Leistung zu haben.

Somit mufs es als ein Irrtum betrachtet werden, wenn man (S. 357 der „Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen) in der Verfügung „einen Anfang wieder strengerer Forderungen im Lateinischen" sehen will. Die Richtigkeit unserer Auffassung der Verfügung wird auch dadurch bestätigt, dafs durch dieselbe die Bestimmung der Lehrpläne über die grammatischen Übungen in den Mittelklassen (S. 23):

> „Wortschatz und mündliche oder schriftliche Übungen, immer im Zusammenhang mit dem Gelesenen, sind zu erweitern; die Übungen im Übersetzen ins Lateinische haben sich in der Regel an ein nach dem betreffenden Prosaiker zu bearbeitendes Übungsbuch anzulehnen."

in keiner Weise abgeändert wird: denn hält die Unterrichtsverwaltung nach wie vor für die Mittelklassen, in denen doch der Grammatik weit mehr Stunden zur Verfügung stehen und die grammatische Ausbildung im Wesentlichen abgeschlossen werden soll, die Anlehnung der Übungen im Übersetzen

ins Lateinische an den betreffenden Prosaiker für notwendig, so folgt daraus mit innerer Notwendigkeit, daſs erst recht für die mit weit weniger Grammatikstunden ausgestatteten Oberklassen, als deren Ziel (S. 24) „nur die Festhaltung erlangter Übung und die gelegentliche Zusammenfassung und Erweiterung des Gelernten behufs Unterstützung der Lektüre" aufgestellt ist, das Gleiche gelten muſs. Auch verlangt die Verfügung keine Vermehrung der Zahl der schriftlichen Übungen in den Oberklassen, was doch bei gesteigerten Anforderungen unumgänglich notwendig sein würde. Daſs eine Verschärfung der Anforderungen keineswegs beabsichtigt ist, geht ferner auch daraus hervor, daſs es in der Verfügung als zulässig erklärt wird, in den Oberklassen die noch in den Lehrplänen geforderten lateinischen Inhaltsangaben fallen zu lassen, wo andere Übungen sich als notwendiger herausstellen. Das ist doch zweifellos eine Erleichterung, keine Steigerung der Anforderungen, und zwar eine Erleichterung, die in den thatsächlichen Verhältnissen ihren Grund hat: unsere Schüler der oberen Klassen besitzen eben nicht mehr die dazu nötige Übung und Fertigkeit im lateinischen Ausdruck.

Eine Verschärfung der Anforderungen für das lateinische Skriptum würde ja doch auch nur dann innerlich berechtigt sein, wenn die thatsächlichen Grundlagen zu einer solchen geschaffen würden durch Vermehrung der Lateinstunden; bei der jetzigen Beschränkung der Stundenzahl aber ist es eine Forderung der Billigkeit den Schülern gegenüber, nicht Leistungen von ihnen zu verlangen, zu denen sie durch den Unterricht nicht in genügender Weise vorbereitet sind und vorbereitet werden können. Ich für meine Person würde es mit Freuden begrüſsen, wenn durch eine Vermehrung der Stundenzahl des Lateinischen die Möglichkeit geschaffen würde, wieder auf breiterer und sichererer Grundlage aufbauend zu höheren Leistungen zu gelangen. Aber glaubt wirklich irgend jemand, der die Zeitströmung kennt, noch heute, daſs dies jemals wieder zu erhoffen wäre? Ich wenigstens halte diese Hoffnung für eine trügerische Fata morgana. Wie die Verhältnisse jetzt nun einmal liegen, bleibt uns Lateinlehrern nichts übrig, als uns mit Aufbietung aller Resignation, deren wir fähig sind, auf den Boden der durch die Schulreform gegebenen Thatsachen zu stellen und zu versuchen, soviel zu leisten, als bei der uns auferlegten Beschränkung noch möglich ist. Das Maſs des Möglichen auf dem Gebiete der grammatischen Übungen aber kann den Umständen nach nur ein sehr beschränktes sein: das betonen die Lehrpläne und nicht minder die neue Verfügung unter ausdrücklichem Hinweis auf das durch die Lehrpläne festgestellte „neue Endziel des lateinischen Unterrichts"; höhere Anforderungen können wir, wenigstens für Extemporalien und Prüfungsarbeiten, nicht an die Schüler der oberen Klassen,

entsprechend dem Grade ihrer grammatischen Vorbildung, stellen, als dafs sie im stande seien, im Anschlufs an die Lektüre ausgearbeitetete Aufgaben, d. h. entweder einfach gehaltene Variationen des Lektürestoffes, oder noch einfacher gehaltene freie Vorlagen, in denen der durch die Lektüre bekannte Wortschatz zur Anwendung kommt, zu übersetzen. Selbst in solchen Arbeiten ist die Zahl der Fehler noch eine sehr grofse, wie die Erfahrung lehrt.

Welche Wirkung aber könnte denn überhaupt eine Verschärfung der Anforderungen im lateinischen Skriptum ohne die als Grundlage und unbedingte Voraussetzung dafür notwendige Vermehrung der Lateinstunden haben? Wir meinen, nur die eine Wirkung, dafs dann das Mifsverhältnis zwischen Anforderungen und Leistungen sehr schnell den gänzlichen Fortfall der Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische als Zielforderung bei der Reifeprüfung und als Übungsarbeiten in den Oberklassen herbeiführen würde.[1]) Wem aber würde das erwünscht sein?

---

3. Eine Gesamtrepetition der Niobeerzählung in Ovids Metam. VI, 152—312 (Merkel).

Von Dr. E. Lesser (Langensalza).

Das ganze Stück ist vor- und nachübersetzt, genau nach Form und Inhalt durchgenommen und gelesen. Der Überblick geht zunächst von der Betrachtung der Form aus und wendet sich dann zum Inhalt.

Form.

I. Metrik: Das Notwendigste über den Bau des daktylischen Hexameters wird kurz wiederholt. Die Aufmerksamkeit der Schüler wird sodann besonders auf den versus spondiacus (v. 247) gelenkt: Lumina versarunt animam simul exhalarunt. Man weist auf die seltene Verwendung des Spondeus im fünften Fufse hin. Wo findet sich aber in unserem Stücke ein solcher Vers? Ein Schüler liest ihn vor, ein anderer schreibt die entsprechende metrische Bezeichnung an die Tafel. Was wollte der Dichter mit diesem versus spondiacus an dieser Stelle ausdrücken? 1. den feierlichen Ernst im Angesichte des Todes; 2. das langsame Verlöschen des Lebens. vv. 230—238 werden gelesen und im Anschlufs daran die Regeln über die Elision wiederholt. Korrekt, mit Ausdruck lesen können ist halbes Übersetzen. Denn das Lesen der Verse giebt oft erst wichtigen Aufschlufs

---

1) Ebenso urteilt Bolle, Lehrproben und Lehrgänge 1898, Januarheft.

über die richtige Auffassung der Formen. Welche Quantität z. B. hat in dem gelesenen Stücke das Wort qua in v. 233? Welcher Kasus kann es also nicht sein? Wozu kann es nicht gehören? Was für ein Wort mufs es sein (Adverb)? Wie mufs der ganze Vers übersetzt werden? Wer findet einen ähnlichen Fall? v. 235: summăque tremens cervice sagittă? Wie mufs diese Stelle übersetzt werden?

II. Grammatik: A. Formenlehre: a) Bemerkenswerte lateinische Formen: 3. plur. perf. act. placuere (v. 155, vgl. vv. 240, 245, 268). exhalarunt (v. 248); 3. sg. plusqu. der IV. Koni. finierat (v. 272). Welcher Buchstabe ist in der letzten Verbalform ausgefallen? Welche wichtige Veränderung ist aber mit finierat vor sich gegangen?[1]) b) Griechische Formen: α) Eigennamen: 1. Femin. auf e: nom. Phoebe (v. 216) u. ŏ; accus. Nioben (v. 287); ablat. Niobe (v. 273). 2. Mascul. auf as: nom. Tiresias, ablat. Tiresia (v. 157). 3. Mascul. auf os: Delos (v. 191) u. ŏ, aber auch ganz lateinisch Sipylus (v. 231); Ilioneus (v. 261) wird nach der II. lat. Deklin. flektiert. 4. III. griech. Deklination: nom. sg. Amphion (v. 271), Alphenor (v. 248), Tantalis (v. 211), Atlas (v. 174), Manto (v. 157). accus. sg. Titanida (v. 185), Cadmeida (v. 217), Damasichthona (v. 254); lateinische Endung des ablat. Amphione (v. 221); nom. plur. Ismenidĕs (v. 159): Wie unterscheidet sich diese griechische Endung von der lautlich gleichen lateinischen? (Durch die Quantität). Woraus ersehen wir das? Aus dem Lesen: Ismenides ite frequentes. Lateinisch ist wiederum der gen. plur. Pleiadum (v. 174). Wie müfste die griechische Form lauten? β) Appellativa: pharetra (v. 230), palaestra (v. 241), carbasa (v. 233). Diese Worte sehen garnicht mehr griechisch aus, sondern haben sich völlig der lateinischen Deklination gefügt. Was folgt aber sonst aus den angeführten Beispielen für die Behandlung griechischer Wörter im Lateinischen? (Die Wörter werden teils mit der fremden Endung herübergenommen, teils an die lateinische Deklination angeglichen). So auch im Deutschen: Paris, Brüssel (deutsche Aussprache und Betonung), Lond^{en}, Le Havre (fremde Form). Dagegen in den casibus obliquis nur deutsche Deklination: Lond^{en}s Hafen. Was folgt für die Verwendung der Fremdwörter überhaupt? Im Gegensatz zu den modernen Sprachen, insbesondere der deutschen, haben sich die alten, zumal die lateinische, einer grofsen Sprachreinheit befleifsigt. Doch kann keine gebildete Sprache fremdes Sprachgut entbehren.

B. Syntax: a) Numerus der Substantiva: Sehr häufig fanden wir statt des Singulars der Substantiva den Plural. Welches war wohl das

1) Wie im Homer die Verkürzung langer Vokale und Diphthonge vor Vokalen und Diphthongen.

auffallendste Beispiel? tela (v. 228) von einem Geschosse gesagt, ähnlich ora (v. 294), frondes (v. 163), artes (v. 152) u. ö. Welche lateinischen pluralia werden auch in der Prosa mit der deutschen Einzahl übersetzt? Die pluralia tantum, wie angustiae, divitiae, epulae, nuptiae. Was will der Lateiner mit dem Plural ausdrücken, was wird jenes tela bedeuten? Dieser Numerus soll das betreffende Ding oder die Handlung anschaulich uns vor Augen führen, denn die einzelnen Teile sollen bezeichnet werden. Was bedeutet also tela wörtlich? b) Nichtübereinstimmung von Subjekt und Prädikat im Numerus: v. 221: pars conscendunt in equos. Was fordert natürlich die Grammatik? Wie können wir diese grammatische Ungenauigkeit entschuldigen? Wie nennen wir solche Konstruction? (constructio ad intellectum). c) Prädikatives Attribut: Es wird von der Übersetzung des in der Grammatik gelernten Beispiels ausgegangen: Cato senex historiam scribere instituit. Wo haben wir in ähnlicher Weise ein deutsches „als“ in der Übersetzung eingefügt? v. 176: socero quoque glorior illo; v. 177: me regia Cadmi sub domina est; v. 190: hospita tu terris erras. Wie nennen wir ein solches Attribut? d) Casuslehre: Der Ablativ des Ortes ist uns oft entgegengetreten, z. B. v. 235: summa cervice tremens; v. 246: membra solo posuere; v. 290: tela haerentia viscere. Was vermissen wir in allen diesen Beispielen? Das ist dichterischer Gebrauch, der in Prosa nicht nachzuahmen ist. Wo steht aber der ablativus loci ohne Präposition ganz regelmäfsig? 1. bei Städtenamen nach der III. Deklin.; 2. bei totus; 3. bei locus; 4. terra marique u. ä. e) Tempuslehre: v. 180: in quamcumque domus adverti lumina partem, immensae spectantur opes. Mit welchem Tempus im Deutschen ist adverti übersetzt worden? Weshalb setzt der Lateiner das Perfektum? Welche Sprache denkt also schärfer, folgerichtiger (logischer)? f) Übereinstimmung des Pronomens mit dem Prädikate: v. 192: uteri pars haec est septima nostri; vgl. idem velle, idem nolle, ea demum vera amicitia est. g) Moduslehre: Es werden kurz die Konstruktionen folgender Koniunktionen berührt: quamvis, ut (gesetzt dafs), dum (während), cum (inversum), simulac, der Indikativ nach quicumque, der Koniunktiv in Hauptsätzen (quis neget hoc, videres). Der Koniunktiv in Relativsätzen wird an der vox memorialis (v. 195) erläutert: maior sum, quam cui possit Fortuna nocere. Wie mufs quam cui aufgelöst werden? Wo findet sich ein indirekter Fragesatz? v. 184: quaerite nunc, habeat quam nostra superbia causam? Die Übersetzungen dieser Stelle sind: 1. Fraget jetzt, welchen Grund unser Stolz hat. 2. Fraget jetzt nach dem Grunde, welchen unser Stolz hat. 3. Fraget jetzt nach dem Grunde unseres Stolzes.

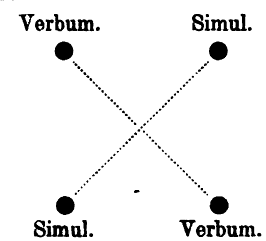
III. Poetische Technik: Wir haben mehrere Kunstmittel des Dichters kennen gelernt, welche eine ausdrucksvollere, wirksamere Form des Gedankens bezwecken.

1. Parallelismus der Glieder: Wie nennen wir die Wiederholung eines Gedankens in verschiedener Form? v. 259 f.: in altum emicat, et longe prosilit; (v. 280): pascere — corque ferum satia.

2. Steigerung (gradatio): v. 174 ff.: Worin besteht bei dieser Darstellung der Verwandtschaftsreihe der Niobe die Steigerung? In dem Fortschreiten vom sterblichen Menschen bis zum höchsten Gotte; v. 245 ff.: Jede Handlung bedeutet einen Schritt näher zum Tode.

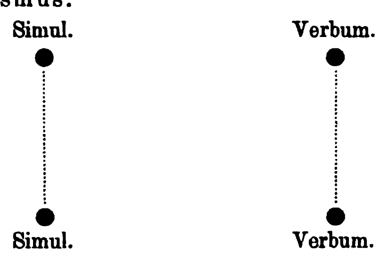
3. Asyndeton: Wie sind in dem letzten Beispiele der gradatio (v. 245 ff.) die einzelnen Satzglieder an einander gereiht? Asyndetisch. Mit welchem griechischen Verbum hängt dieses Wort zusammen? Durch diese unvermittelte Aneinanderreihung der Glieder werden uns die einzelnen Handlungen — in unserem Falle das allmähliche, stufenweise Verlöschen des Lebens, deutlicher, weil von einander getrennt, vor Augen geführt. Welche Wortstellungen der einander entsprechenden Satzglieder sind in diesem Beispiel angewandt?

4a. Der Chiasmus:



Was bedeutet dieser Name?

4b. Parallelismus:



5. Polysyndeton: (Bedeutung?). v. 182f.: Huc natas adice septem et totidem iuvenes et mox generosque nurusque.

6. Gleichnis: v. 231: Führe das Gleichnis aus! Was ist das tertium comparationis?

Inhalt.

A. Kurze Übersicht nach Überschriften: 1. Einleitende Vorgeschichte Niobes (vv. 152—157). 2. Gebot der Manto (vv. 158 — 164). 3. Niobes Hochmut (vv. 165—203): a) das Erscheinen der Herrscherin; b) ihre Rede; c) die Ausführung ihres Verbotes. 4. Niobes Bestrafung (vv. 204—311): a) Latonas Rachegesuch an ihre Kinder (vv. 204—217); b) Tod der sieben Söhne durch Apollo, Amphions Selbstmord (vv. 218—266); c) Niobes Klage und erneute Verhöhnung (vv. 267—285); d) Niobes und ihrer Töchter Untergang (vv. 286—311). 5. Abschliefsende Bemerkung (v. 312).

B. Schauplätze der Handlung: 1. Theben. 2. Delos: summo in vertice Cynthi. 3. Phrygien auf dem Sipylus (v. 311). — Engerer Schauplatz in Theben: a) Strafsen der Stadt (v. 159); b) Altäre vor den Tempeln der Latona und ihrer Kinder (v. 164); c) Ringplatz an der Stadtmauer (vv. 218ff.); d) ante toros fratrum (vv. 289ff.).

C. Mythologischer Nebengewinn: 1. Sage von Tantalus (wichtig ist v. 173): Zuziehung zum Mahle der Götter; v. 213: Überhebung durch Preisgabe der göttlichen Geheimnisse. 2. Amphions Kunst, die Macht seiner Musik über das tote Gestein (vv. 178ff). 3. Umherirren Latonas, Geburt Apollos und der Artemis (vv. 186ff.). 4. Atlas' Strafe (v. 174).

D. Zur Kenntnis des Altertums: Phrygien, ein Land kunstvoller Webekunst (v. 166). Phönizien wichtig für die Gewinnung des Purpurs (v. 222). Prozessionszug zu Ehren der Latona und ihrer Kinder. Elemente der Gottesverehrung: Bekränzung des Hauptes mit heiligem Laube (Lorbeer dem Apollo geweiht!), Gebete und Verbrennung von Weihrauch an den Altären. — Kampfspiele (Reiten und Ringen). Zeichen der Trauer: schwarze Kleider (v. 288), das Schlagen an Brust und Arme (vv. 247 ff.), das aufgelöste Haar (v. 289).

E. Zur Charakteristik der Niobe: Der hervorstechendste Charakterzug Niobes ist ihr Stolz. Worauf stützt sich derselbe? 1. Auf göttliche Abkunft. 2. Auf ihre Macht. 3. Schönheit. 4. Reichtum. 5. Am meisten auf ihren Kindersegen. Wo ist diese Disposition vom Dichter angegeben (v. 153, durchgeführt vv. 173 ff.)? Wozu verführt dieser Stolz die Herrscherin? a) Zum Glauben an die Beständigkeit ihres Glückes v. 193: sum felix — felixque manebo; v. 195: maior sum, quam cui possit Fortuna nocere (voces memoriales!). Welcher Tyrann glaubte auch an den sicheren Bestand seines Glückes? Polykrates von Samos. b) Zur Gleichstellung mit den Göttern, ja zur Verachtung derselben. Worin hatte diese Verachtuug ihren Grund? Was unterschätzte sie? 1. Die [äufsere] Macht der Götter. 2. Ihr moralisches, in den Gesetzen der Weltordnung liegendes Recht, Rächer menschlicher Sünde zu sein. Wo sagt das der Dichter (vv. 269ff.)?

Welche Eigenschaft besitzt Niobe neben diesem Stolz? Die Mutterliebe. Wo bricht sie zum ersten Male hervor? An der Totenbahre ihrer sieben Söhne. Wie mufs sie sich jetzt nennen (misera)? Hat sie aber ihren Stolz abgelegt? Nein. Dennoch siegt welche Eigenschaft im letzten Kampfe widersprechender Gefühle? Die Mutterliebe. Wozu versteht sie sich jetzt? Sie bittet die Göttin um Schonung ihres Kindes. Was beweist sie damit? Demut, Unterordnung unter die Götter. Welche Stimmung erregt dadurch der Dichter in uns? Menschliches Mitgefühl mit der schuldigen Niobe, deren Götterverachtung und Stolz wir aufs schärfste verurteilen. Worin besteht ihre Strafe? (Versteinerung, ihrem Seelenzustande entsprechend; sagen wir doch auch „vor Schmerz, vor Schreck versteinern"). Welcher Gegensatz (der Stimmungen) beherrscht das ganze Stück? Höchstes Glück und tiefstes Leid. Unser Goethe läfst Iphigenie, auch ein Weib aus Tantals Geschlecht, ausrufen: „Denken die Himmlischen einem der Erdgeborenen viele Verwirrungen zu und bereiten sie ihm von der Freude zu Schmerzen tief, tief erschütternden Übergang."

F. Was ist der Grundgedanke (das Thema, die Idee) der Niobegeschichte? Vermessene Überhebung der Menschennatur gegen die Gottheit führt zu jähem Falle. Welches Sprichwort erhält hier seine Illustration? Hochmut kommt vor dem Fall. Was lehrt uns die Geschichte? Demut, Gottesfurcht. Auf Niobe passen wiederum die mahnenden Worte ihrer Geschlechtsgenossin Iphigenie: Es fürchte die Götter das Menschengeschlecht, der fürchte sie doppelt, den je sie erhoben.

Ähnliche Fälle: Belsazar: „Iehovah, Dir künd' ich auf ewig Hohn, ich bin der König von Babylon!" — Das Glück von Edenhall, der Zauberlehrling.

Zur Erhöhung des Eindrucks wird zum Schlufs die herrliche Mittelfigur der berühmten Niobidengruppe, welche sich im Museum zu Florenz befindet und vielleicht aus dem 4. Jahrhundert v. Chr. stammt, kurz erläutert. Niobe ist in ausbeugender Stellung abgebildet, um durch ihre Wendung das Kind zu schützen, das erschrocken im mütterlichen Schofse Zuflucht sucht. Sie blickt aufwärts nach der rechten Seite hin, wo die Gefahr herkommt. Im hohen Gefühle der Mutterliebe drückt sie mit der rechten Hand das Kind an sich und fafst mit der linken den Mantel, um auch mit diesem ihr Kind zu schützen. Diesem Marmorbilde entsprechen die Worte Ovids (vv. 298ff): quam (ultimam filiam) toto corpore mater, tota veste tegens „unam, minimamque relinque, de multis minimam posco — clamavit — et unam."

4. Der kontradiktorische Gegensatz.

Ein Kapitel aus und zu der philosophischen Propädeutik.

Von Direktor Dr. Knabe (Marburg).

Die philosophische Propädeutik, welcher G. Wendt in Baumeisters Handbuch in so eingehender und überzeugender Weise für die Gymnasien das Wort redet, ist meiner Ansicht nach auf den Realanstalten — und zwar den lateintreibenden, wie den lateinlosen neunstufigen — ebenso notwendig und angebracht wie auf den Gymnasien, und so spricht ja auch Leuchtenberger[1]) von der philosophischen Propädeutik auf den höheren Schulen, wenn er auch an einer Stelle nur die Gymnasien und die Realgymnasien nennt. Von den Gründen, die G. Wendt anführt, möchte ich diejenigen noch geringer anschlagen als er selbst, welche lediglich auf den Nützlichkeitszweck hinauslaufen. Ich fasse nämlich die Gymnasien durchaus nicht mehr als Vorschulen für die Universitäten auf, sondern ich stelle mir die drei Arten der sogenannten Vollanstalten mit Al. Wernicke[2]) als Schulen vor, die eine höhere Allgemeinbildung — und zwar in verschiedenen Färbungen — ihren Zöglingen übermitteln sollen, und glaube mich mit dieser Ansicht in vollem Einklange mit den preufsischen Lehrplänen vom Jahre 1891 zu befinden. Und für diesen Zweck halte ich eine Einführung der Primaner in die Grundregeln und Methoden der Philosophie auf elementarstem Wege für sehr erwünscht und erforderlich, wie für mich in schönster Weise Leuchtenberger gezeigt hat. Von diesem Standpunkte aus mufs ich allerdings mit Wendt's Kritiker Chr. Muff,[3]) die Meinung teilen, dafs der vorzügliche Abrifs dieses Unterrichtsgegenstandes, wie er ihn mit sicherer Hand entwirft, für die in Aussicht genommene Zeit ein viel zu reiches Material bietet, das im allgemeinen sicher nicht mit der notwendigen Gründlichkeit durchgearbeitet werden kann. So halte ich z. B. dies genaue Eingehen in die Lehren der alten Philosophen für entbehrlich. Auch mir scheint eine Anknüpfung an den deutschen Unterricht am natürlichsten zu sein, am besten freilich dann, wenn der Lehrer des Deutschen zugleich auch mathematisch vorgebildet ist. Im Interesse der geistigen Ausbildung unsrer Primaner würde ich es mit Freuden begrüfsen, wenn unter der Herrschaft der neuen Prüfungsordnung recht häufig die Zusammenstellung der Fächer: Deutsch mit philosphischer Propädeutik, Mathe-

1) Die philosophische Proprädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. Berlin 1893.

2) Kultur und Schule. Osterwiek a. Harz 1896.

3) Lehrproben und Lehrgänge. Heft 50, S. 120/121.

matik und Physik vorkäme. Eine Befähigung in der Mathematik für die zweite Stufe würde notwendig und hinreichend sein, um das nötige Beispiels- und Übungs-Material für die logischen, eine solche in Physik, um dasselbe für die psychologischen Belehrungen zur Hand zu haben. Dafs Beispiele auch reichlich aus andern Gebieten herangezogen werden müssen, ist selbstverständlich. Auch auf diesem Gebiete mufs ich aber den Standpunkt der neuen preufsischen Lehrpläne im Deutschen einnehmen, dafs „Lehrziel, Lehraufgaben und methodische Bemerkungen im wesentlichen für die entsprechenden Stufen aller Arten von höheren Schulen gelten.“

In einem Punkte möchte ich auch für eine wesentliche Abänderung des Lehrgangs von Wendt eintreten, nämlich darin, dafs ich mit Leuchtenberger die Grundbegriffe der Logik am Anfange des deutschen Unterrichts in der Unterprima behandelt zu sehen wünschte und erst in der Oberprima die Elemente der Psychologie. Ganz besonders veranlafst mich dazu der ungemein grofse Nutzen, den eine klare Einsicht in die logischen Grundlagen für den deutschen Aufsatz in der Prima und in erster Linie für seine Gliederung gewährt. Schon deshalb gebe ich Wendt auch in dem Vorschlage Recht, den Stoff in einzelnen Abschnitten zusammenhängend zu behandeln, noch dazu, weil ja bekanntlich ein einstündiges Fach recht erhebliche Schwierigkeiten darbietet.

In der That müssen die Primaner eine klare Einsicht in die wichtigsten Lehren vom Urteil, Schlufs und Beweise besitzen, wenn sie sachgemäfs eine Behauptung begründen, Vertrautheit mit den Begriffen der Disjunktion, Division u. dergl. mufs vorhanden sein, wenn sie eine gute Disposition entwerfen, Kenntnis von Deduktion und Induktion mufs vorausgesetzt werden, wenn sie eine Wahrheit ableiten sollen. Somit glaube ich Laas', Klauckes, Kerns u. a. Meinung zu teilen und stimme auch der Ansicht von den Vorzügen eines philosophischen oder rhetorischen deutschen Lesebuchs vor einem litterarhistorischen für Prima zu, wie ich es in Muffs Lesebuche ungefähr erfüllt sehe. Ganz besonders bestärkt bin ich in meiner Ansicht durch den Aufsatz von Gustav Schmidt: der kontradiktorische Gegensatz im deutschen Aufsatze der Oberstufe im 57. Hefte der Lehrproben und Lehrgänge, in dem die Regeln der Gliederung eines Aufsatzthemas in vorzüglicher Weise in Anwendung gebracht sind. Schade ist nur, dafs die grundlegende Benennung eine falsche ist, denn die Gegensätze, mit denen dort in so schöner Weise operiert wird, sind mit Unrecht „kontradiktorisch“ genannt. Die Begriffe: „Innenwelt — Aufsenwelt“, „Person — Umgebung“, „Mensch — Mitmenschen“, „Rede — Handlung“, „negativ — positiv“, „Idee — Wirklichkeit“, „Vorhandlung — dargestellte Handlung“, „politisches — sitt-

liches“ Gebiet, „Anlage — Entwickelung“, „Natur — Kunst“ usw. usw., auch „Freund — Feind“, „Körper — Geist“ u. dergl. stehen nämlich durchaus nicht in einem kontradiktorischen, sondern in einem konträren Gegensatze. Dasselbe gilt auch von den sogenannten kontradiktorischen Gegensätzen bei Bindseil.[1]) Es erscheint deshalb nicht unangebracht mit einigen Worten auf dies Thema näher einzugehen.

G. Schmidt beruft sich auf Laas, der deutsche Aufsatz. 2. Aufl. § 37, wo eine Reihe von Begriffspaaren, deren Glieder zu einander sich gegensätzlich im kontradiktorischem Sinne verhalten, aufgezählt sein sollen. Aber in Wirklichkeit ist Laas weit davon entfernt diese Gegensätze kontradiktorisch zu nennen. Er verlangt vielmehr selbstverständlich nur, dafs die einzelnen koordinierten Teile sich gegenseitig ausschliefsen müssen. „Was den Gegensatz der gleichgeordneten Teile anbetrifft“, so sagt er ausdrücklich in dem angezogenen § 37 auf Seite 211, „so schliefst sich zwar A und non A kräftiger, zweifelloser, fafslicher, — excluso tertio — aus, als A und B. Aber eine Dichotomie in kontradiktorische Gegensätze, so gewifs sie auch die Sache deckt, hat den Mangel, dafs die zweite Seite negativ, ein ἀόριστον bleibt. Bestimmt und von wissenschaftlichem Werte ist nur die Einteilung durch positive Gegensätze“. Wie wichtig ihm eine genaue Unterscheidung der Termini konträr und kontradiktorisch ist, das zeigen seine Auseinandersetzungen am Schlusse des § 20 und im § 21, in dem er bei vielen Gegensätzen in Anmerkungen die Frage aufwirft: konträr oder kontradiktorisch?

Ungemein häufig findet man die Verwechselung dieser beiden Gegensätze mit einander, und sicher ist schon dadurch mancher Trugschlufs entstanden. In zahlreichen indirekten Beweisen ist bei genauerer Prüfung statt des kontradiktorischen Gegensatzes ein konträrer vorhanden. Wenn dieses nun auch in der Mathematik wegen der scharfen Ausprägung und der Konstanz der Begriffe keinen Schaden anrichtet, wenn nur nicht etwa Disjunktionsglieder übersehen werden, so kann und mufs es doch in andern Wissenschaften wegen der Unbestimmtheit ihrer Begriffe von den verderblichsten Folgen sein. Oder ist es etwa Zufall, dafs die Trugschlüsse der Eleaten (z. B. Zenon) und der Sophisten (wie Gorgias) auf indirekten Beweisen beruhen? Giebt es nicht zu denken, dafs in denjenigen Fällen, in denen sich in der Wissenschaft Thesis und Antithesis gegenüber stehen oder gestanden haben, beide Behauptungen auf indirektem Wege bewiesen sind? Ich erinnere nur an die berühmten vier Antinomieen Kants und an die Axiome der Physik.

---

1) Der deutsche Aufsatz in Prima. 2. Auflage von Br. Zielonka. Berlin 1899. S. 21.

Somit dürfte es im Interesse der Wissenschaft und im Interesse der höheren Ausbildung des menschlichen Geistes von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit sein, schon dem Primaner den Begriff des kontradiktorischen Gegensatzes völlig klar einzuprägen. Darauf dringt auch, wie wir oben sahen, Laas, der das Kennzeichen des kontradiktorischen Gegensatzes sehr genau darin findet, dafs er negativ und deshalb ganz unbestimmt ist, denn ein negatives Urteil enthält durchaus keine Bestimmtheit, ist ein problematisches Urteil, aus dem nichts geschlossen werden kann.

Es kommt garnicht darauf an, ob in der betreffenden Begriffssphäre noch ein Drittes existiert, und man ist in keiner Weise berechtigt, von einer Kontradiktion schon dann zu sprechen, wenn nur zwei Glieder vorhanden sind, die den ganzen Umfang des vorliegenden Begriffs umfassen. Vielmehr ist es möglich, dafs auch aufserhalb des Gebiets der Kontradiktion sich das strenge Entweder — Oder, welches jeden dritten Fall ausschliefst, anwenden läfst, dafs also von zwei Qualitäten nur eine, von zwei Fällen nur einer sein kann. Dann haben wir zwei sich streng ausschliefsende Contraria vor uns.[1]) Dies ist z. B. bei den oben erwähnten Begriffspaaren der Fall. Denn sehen wir uns dieselben an, so bemerken wir, dafs der eine Begriff ebenso bestimmt ist wie der ihm entgegengesetzte, sodafs also von einer blofsen Verneinung und einer dadurch bedingten Unbestimmtheit gar keine Rede ist. Es ist auch nicht richtig, wenn F. A. Lange[2]) lehrt, „dafs der Gegensatz zwischen je zwei Gruppen von Gliedern, welche zusammen den ganzen Umfang des Prädikatsbegriffs ausmachen, stets ein kontradiktorischer ist, da nicht nur die Bejahung der einen Gruppe die Verneinung der andern, sondern auch die Verneinung der ersteren die Bejahung der letzteren in sich schliefst.“ Und demgemäfs kann man nicht zugeben, dafs der kontradiktorische Gegensatz von a mit U — a zu bezeichnen ist, wobei U den Umfang eines Begriffs bezeichnet, wenn es auch im einzelnen Falle einmal zutreffen kann. Ganz verfehlt ist es auch, „mittelbar — unmittelbar“ u. dergl. als kontradiktorische Gegensätze aufzufassen, denn jedes dieser Glieder ist durchaus positiven Sinnes, wie man leicht einsehen kann. Mittelbar ist z. B. ein Zusammenhang, der durch ein oder mehrere Zwischenglieder hergestellt wird, während wir denselben unmittelbar nennen, wenn er an und für sich gegeben ist.

Ist somit das Kennzeichen einer Kontradiktion die Thatsache, dafs der eine von beiden Begriffen an und für sich negativ ist, so finden wir die einfachste und beste Erklärung eines kontradiktorisch einem Begriffe A

1) Knauer, Konträr und kontradiktorisch usw. S. 103.
2) Logische Studien. S. 105.

entgegengesetzten Begriffs Non - A darin, dafs dieser sich nur negativ definieren läfst. Überall wo beide Glieder eines Begriffspaares einer positiven Definition fähig sind, liegt demnach ein konträrer Gegensatz vor. In Wundts Logik findet man diese Bestimmung am klarsten durchgeführt.[1]) Völlig unzutreffend ist demnach die Aufstellung E. v. Hartmanns,[2]) der drei Arten von kontradiktorischen Gegensätzen unterscheidet, nämlich: 1) privativ kontradiktorische ohne neue Position, 2) positiv kontradiktorische mit ausdrücklicher Privation, 3) positiv kontradiktorische ohne Privation; denn „positiv“ kontradiktorisch ist in sich schon ein Widerspruch, da die Kontradiktion nichts Positives enthält.

Dabei ist natürlich nicht ausgeschlossen, dafs man durch den kontradiktorischen Gegensatz auch zu etwas Positivem gelangen kann. Es wird sich empfehlen, ein mathematisches Urteil als Beispiel zu wählen, z. B. eine Gröfse A ist gleich B. Der kontradiktorische Gegensatz dazu: A ist nicht gleich B, ist ganz unbestimmt, weil er nur verneinend aussagt, dafs A und B nicht gleich sind. Aus diesem problematischen Urteil kann man unmittelbar gar nichts weiter schliefsen. Da aber zwischen 2 Gröfsen nur das Verhältnis von gleich, gröfser oder kleiner bestehen kann, so ist man hier in der glücklichen Lage anstatt dieses problematischen Urteils zwei affirmative zu setzen, nämlich: A ist gröfser als B und A ist kleiner als B. Diese Urteile sind affirmativ, da sie sich positiv erklären lassen: A besitzt mehr oder weniger Einheiten als B. Somit hat man hier eine Disjunktion, und man würde, wenn man den Satz A ist gleich B indirekt beweisen wollte, die disjunktive Form zu wählen haben. Haben wir dagegen den Satz: Eine Gerade steht auf einer andern senkrecht, so ist dazu nur der konträre Gegensatz möglich: sie steht nicht senkrecht. Konträr ist derselbe, weil wir jede der beiden Möglichkeiten positiv erklären, ja schon ausdrücken können, indem wir sagen: Beide Geraden bilden einen rechten oder einen schiefen Winkel mit einander. Hier würden wir also die konträre Beweisform zu benutzen haben, die ja ungemein zahlreich angewandt wird, so z. B. von Spinoza zu Sätzen wie: Die Substanz ist unteilbar, ist unendlich usw.,[3]) ferner in den oben erwähnten Antinomieen wie z. B. zu den Sätzen: Jede Bewegungsursache liegt aufserhalb (innerhalb) des Bewegten,[4]) der Raum ist unendlich (endlich).[5]) Demnach giebt es, so könnte man schliefsen, gar keinen indirekten Beweis durch das kontradiktorische Gegen-

1) Wundt, Logik. II. Band. S. 70.
2) Über die dialektische Methode. S. 101.
3) Ethik, I., Lehrsatz 8 und 13.
4) Wundt, die physikalischen Axiome usw. S. 80.
5) Kant, Kritik der reinen Vernunft.

teil, also keinen rein apagogischen Beweis, wie man diesen häufig genannt hat. In der That läfst sich ja aus einem rein verneinenden Urteile nichts schliefsen, ein negierendes Urteil läfst sich deshalb unmöglich zum Ausgangspunkte eines Beweises machen. Da diese Behauptung sich nicht bestreiten läfst, so ersieht man auch sofort, dafs ein wirklich negativer Satz niemals direkt bewiesen werden kann, sondern stets indirekt bewiesen werden mufs, und dafs eine kontradiktorische Beweisform überhaupt nur bei negativen Sätzen vorkommen kann. Ein verneinendes Urteil sagt uns ja weiter nichts, als dafs der Weg nach dieser Richtung nicht mehr gangbar ist. Stofsen wir demnach auf ein solches, das wir zu beweisen haben, so sehen wir uns notwendig gezwungen, den entgegengesetzten Weg einzuschlagen d. h. den indirekten Beweis zu wählen, und da nun die reine Verneinung und die Bejahung in Kontradiktion stehen, die kontradiktorische Form.

Auf diese Weise wird jedem Primaner der Begriff des konträren und des kontradiktorischen Gegensatzes klar gemacht werden können. Wie wichtig dies aber ist, das lehren die schon mehrmals erwähnten Antinomieen. Eingehendere Untersuchungen kann man in meiner Abhandlung: Die Formen des indirekten Beweises vom Jahre 1885 finden.

Den Ausgangspunkt zu derartigen logischen Belehrungen in der Prima finde ich mit Gustav Schmidt in Lessings Abhandlungen über die Fabel. Wie fruchtbar dieselben gestaltet werden können, hoffe ich in dem obigen Beispiele angedeutet zu haben, besonders wenn ich hier noch auf die Unterscheidung der negativen Urteile in die negativ prädizierenden und die verneinenden Trennungs-Urteile hinweise, auf die Alternation: A ist entweder B oder C, auf die Subsumption, Disjunktion, Division usw. usw. Welchen wesentlichen Nutzen solche Betrachtungen dem deutschen Aufsatze zu bereiten vermögen, dürfte einleuchten. Die Disponierung und die Beweisführung ruht dann auf einer sichern Grundlage, die klar erkannt und deutlich begriffen ist. Auch die Ursache manches Fehlschlusses werden dann die Schüler unschwer in der Verwechselung des kontradiktorischen mit dem konträren Gegensatze erkennen. Sollte man nicht anstreben, jedem höher gebildeten Menschen auf diese Weise eine Einsicht davon zu verschaffen, dafs es ungemein wichtig ist sich über die Begriffe, mit denen er vielfach zu operieren hat, eine völlige Klarheit zu verschaffen?

Aus diesem Grunde halte ich eine Belehrung über die Elemente der Logik in der Prima aller neunstufigen Anstalten für unbedingt erforderlich; aber auch die ersten Grundlagen der Psychologie sind aus ähnlichen Gründen notwendig. Der Primaner mufs einsehen lernen, dafs das Wesentlichste zu einer richtigen Erkenntnis aller Vorgänge darin besteht, dafs man seine

Sinne scharf ausbildet. Diese vermitteln die Empfindungen, daraus entstehen die Vorstellungen usw. Und in welcher Weise dieser Unterrichtsgegenstand in ethischer Beziehung wirksam gemacht werden kann, das entwickelt in klarer Weise wiederum Leuchtenberger.[1])

Sein Vorschlag, durch ein besonderes Kolleg oder Seminar den zukünftigen Propädeutiklehrer für diesen Unterrichtsgegenstand vorzubereiten, scheint mir sehr beherzigenswert. Es wäre gewifs des Versuchs wert, wenn die Herren aus unserm Stande, die jüngst zu Professoren der praktischen Pädagogik an der Universität ernannt worden sind, sich zu Propheten dieser Angelegenheit machen würden. Denn wenn sachgemäfs vorbereitete Lehrer für dieses Fach in hinreichender Anzahl vorhanden sein würden, dann wäre wohl zu hoffen, dafs es auch in seiner Bedeutung für die höhere Allgemeinbildung wieder mehr anerkannt und recht bald wieder als selbständiger Unterrichtsgegenstand aufgestellt werden würde.

---

5. Stellung und Betrieb des neusprachlichen Unterrichts an den Frankfurter Reformschulen.

(Nach persönlichen Eindrücken.)

Von Dr. Paul Lange-Wurzen.

Seitdem der Gedanke, den verschiedenartigen höheren Schulen einen gemeinsamen lateinlosen Unterbau zu geben, in Frankfurt a. M. verwirklicht worden ist und eine Reihe anderer Städte sich dem Vorgehen Frankfurts angeschlossen hat, ist das Interesse für diese neue Gestaltung unseres höheren Unterrichtswesens von Jahr zu Jahr gewachsen. Mit Spannung verfolgt man besonders die Weiterentwickelung der bereits bis Obersekunda gelangten Frankfurter Reformschulen, und zahlreiche Schulmänner besuchen alljährlich diese Anstalten, um sich von der Zweckmäfsigkeit der neuen Einrichtung zu überzeugen. Wiederholt hat man sich schon in Fachzeitschriften wie in der Tagespresse zu dieser so tief in unsere ganzen Schulverhältnisse eingreifenden Bewegung geäufsert, und neben überaus günstigen, ja fast überschwenglichen Urteilen über das bisher in Frankfurt Erreichte fehlt es doch auch nicht an Stimmen, die bei aller Anerkennung schöner und erfreulicher Leistungen doch ernste Bedenken gegen die ganze Organisation äufsern. So hat erst neuerdings Direktor Uhlig aus Heidelberg im „humanistischen Gymnasium“ solchen Bedenken Ausdruck geliehen: er will die bisherigen Unter-

---

1) a. a. O. S. 18 bis 23.

richtserfolge mehr dem glücklichen Zusammentreffen besonders günstiger Umstände als der neuen Unterrichtsorganisation zuschreiben.

Auch dem Verfasser dieser Zeilen war es vergönnt, im vergangenen Jahre zwei Tage lang dem Unterricht an dem von Direktor Reinhardt geleiteten Goethegymnasium und am Realgymnasium Musterschule, dem der als Methodiker weithin bekannte Direktor Walter vorsteht, beizuwohnen, und er nimmt die Gelegenheit gern wahr, beiden Herren für ihr bereitwilliges Entgegenkommen auch an dieser Stelle zu danken. Da seine Beobachtungen in der Hauptsache auf den Betrieb der neueren Sprachen gerichtet waren, bezwecken seine Ausführungen nicht, für oder wider das Frankfurter System Stellung zu nehmen; sie sollen vielmehr nur darlegen, nach welchen Grundsätzen dieser Unterricht betrieben wird und zu welchen Ergebnissen die befolgte Methode bisher geführt hat.

Eine richtige Vorstellung vom praktischen Betrieb eines Lehrfaches und von der Lösung der mannigfachen, ihm zufallenden Aufgaben läfst sich nur gewinnen, wenn man die Stellung kennt, die dasselbe im Gesamtorganismus einnimmt. Da aber nach den Frankfurter Lehrplänen gerade die Stellung der Sprachen eine ganz eigenartige, von der anderwärts üblichen durchaus abweichende ist, scheint eine kurze Charakteristik dieser Lehrpläne geboten.

Der Vorschlag, als erste Fremdsprache das Französische zu treiben und den Beginn des Lateinischen entsprechend hinaufzuschieben, ist keineswegs neu; er ist von Ostendorf, Graf Pfeil, Völcker und Anderen gemacht und begründet worden. Auch ein sächsischer Schulmann, Rektor Vogel, ist schon vor längerer Zeit für denselben eingetreten.[1]) In Praxis hat ihn zum erstenmale Direktor Schlee in Altona umgesetzt, indem er von seiner Realschule, die mit Französisch begann, von Untertertia eine realgymnasiale Abteilung abzweigte. Auch in Schweden beginnt das Latein erst auf dieser Stufe. Die Erfolge, die man damit in Altona erzielte, waren überaus günstige. Direktor Schlee berichtet in einem der letztjährigen Programme, dafs seit 1878 noch kein Abiturient bei der Reifeprüfung im Lateinischen Ungenügendes geleistet habe, und auch von der Behörde wird dieser gute Ausfall der Reifeprüfungen bestätigt.

---

1) Wenn Direktor Uhlig im obenerwähnten Aufsatz mehrere hervorragende Philologen und Pädagogen als überzeugte Gegner eines Ersatzes des Lateinischen durch das Französische als erste Fremdsprache aufzählt, so kann man ihm entgegenhalten, dafs Männer wie Wiese und Bonitz, denen niemand eine Unterschätzung der klassischen Studien vorwerfen wird, dem Ostendorfschen Vorschlag zustimmen und seine Erprobung empfahlen.

Der Schöpfer der Frankfurter Lehrpläne, Direktor Reinhardt, hat nun diesen Altonaer Versuch auf alle Arten höherer Schulen ausgedehnt. Ihn haben bei seiner Umgestaltung zwei Gesichtspunkte, ein pädagogischer und ein sozialpolitischer, geleitet. Eine nähere Prüfung unserer Unterrichtsordnung zeigt, dass sie ihr Entstehen keineswegs pädagogischen Erwägungen allein, sondern ebenso gewissen Zufälligkeiten verdankt, insofern nämlich „jedes neue, in den Kreis des Unterrichts tretende Fach für sich die Frische des jugendlichen Gedächtnisses möglichst nutzbar zu machen strebte.“ [1]) Die Folge davon ist erfahrungsgemäfs eine gewisse Übersättigung des jugendlichen Gedächtnisses, die allen Fächern schadet. Es findet besonders auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums ein beständiges Bearbeiten und Besäen des jugendlichen Geistes statt, dem die Ernte nicht entspricht. Dem sucht nun Direktor Reinhardt dadurch abzuhelfen, dafs er das Nebeneinander der zu lehrenden Sprachen durch ein Nacheinander ersetzt. Die erste fremde Sprache, die das Kind erlernt, mufs nach seiner Ansicht auch längere Zeit hindurch die einzige sein, mit der es sich beschäftigt. Sie mufs ihm, weil diese Altersstufe zum Nachahmen geeigneter ist als zum abstrakten Denken, möglichst auf empirischem Wege beigebracht werden, wobei das Erkennen der Sprachgesetze anfangs ganz zurücktritt. Dazu ist es aber nötig, dafs der Lehrer diese Sprache beherrscht, dafs er sie spricht und mit Leichtigkeit handhabt. Da nun aber diese Kunst den Lehrern des Lateinischen mehr und mehr fremd geworden ist, mufs diese erste Sprache eine lebende sein. [2]) Empfehlend für den Beginn mit einer modernen Sprache tritt noch der Umstand hinzu, dafs die Aneignung einer lautreinen Aussprache dem neun- bis zehnjährigen Knaben wegen gröfserer Geschmeidigkeit der Sprachorgane wesentlich leichter fällt als in späterem Alter. Der Einwand, dafs

---

1) Dr. K. Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne 1892, S. 11.

2) Die Methoden des lateinischen und des französischen Unterrichts haben sich in umgekehrtem Verhältnis entwickelt. Während in früherer Zeit das Verfahren im Lateinischen ein mehr empirisches war und bei der hohen Bedeutung dieser Sprache fürs Leben dieser Unterricht dem Schüler einen reichen, auch den Bedürfnissen des Lebens entsprechenden Wortschatz vermittelte, wurde mit dem Rückgang des praktischen Gebrauchs dieser Sprache jener Wortschatz immer mehr zu Gunsten des für die Schriftstellerlektüre erforderlichen beschränkt und das Lehrverfahren immer grammatischer und deduktiver. Als nun das Französische in der Schule betrieben und zunächst von Theologen und klassischen Philologen gelehrt wurde, wandten diese die grammatische Methode des Lateinischen auch auf die lebende Sprache an. Erst die Erkenntnis, dass eine lebende Sprache auch gesprochen werden und selbst beim schulmäfsigen Betrieb den Bedürfnissen des praktischen Lebens wenigstens bis zu einem gewissen Grade Rechnung tragen mufs, hat einen vollständigen Umschwung des Lehrverfahrens für die modernen Sprachen bewirkt.

bei dem verhältnismäſsig späten Eintritt der zweiten lebenden Sprache der Mangel an Bildsamkeit der Organe um so hinderlicher sein müsse, wird durch den Hinweis darauf entkräftet, daſs der hauptsächlich mittels des Gehörs erworbene Gebrauch des Französischen dem Knaben zugleich eine Schulung von Ohr und Zunge vermittelt, die ihn in weit höherem Maſse als bisher auch zur Erfassung weiterer lebender Sprachen befähigt. — Das Französische eignet sich als Anfangssprache besonders deshalb, weil es durch die Einfachheit seiner Formen der Muttersprache nahe steht, durch seinen Wortschatz aber gewissermaſsen eine Brücke zu dem später eintretenden Latein bildet.

Die dem Französischen als vorwiegendem Fache zu widmende Zeit umfaſst für sämtliche Arten höherer Schulen die drei ersten Unterrichtsjahre mit wöchentlich sechs Stunden, so daſs also schon auf diese Klassen des Gymnasiums ebensoviele Stunden entfallen, wie in Sachsen auf den gesamten Gymnasialkursus. Von Untertertia setzt dann als zweite fremde Sprache das Lateinische ein und zwar für das Gymnasium mit zehn, für das Realgymnasium mit acht Stunden, d. h. einer Stundenzahl, die dieser Sprache für die beiden Tertien die Vorherrschaft einräumt, während nunmehr das Französische für alle weiteren Klassen am Gymnasium auf zwei, am Realgymnasium auf vier Stunden beschränkt wird. Wie trotz dieser Verschiedenheit des Lehrplans beider Schulgattungen nach Absolvierung der Tertien noch immer ein Übergang von einer zur anderen ohne Störung ermöglicht werden kann, hat der bisherige Mitarbeiter Direktor Reinhardts, Dr. Ziehen, der seit Ostern mit der Leitung der Wöhlerschule betraut worden ist, kürzlich in ansprechender Weise gezeigt.[1]) Andere Reformschulen, wie z. B. die Leibnizschule in Hannover und das in der Umwandlung begriffene Realgymnasium in Karlsruhe haben mit zehn lateinischen und drei französischen Stunden für die Tertien beider Arten von Schulen auch der Mittelstufe völlige Gleichheit des Lehrplans gesichert.

Der Nachdruck, mit dem das Lateinische auf dieser Stufe mit gereifteren und sprachlich bereits vorgebildeten Schülern betrieben wird, führt schon nach zweijährigem Unterricht zu Leistungen, die denen von Untersekundanern alten Systems im wesentlichen kaum nachstehen. Es war mir Gelegenheit geboten, mich vom Stand der lateinischen Kenntnisse in einer Stunde der Untersekunda bei Direktor Reinhardt zu überzeugen. Die Schüler lasen im ersten Semester des dritten Unterrichtsjahres Ovid. Die Stunde begann mit einer Nachübersetzung, die flott und in gutem Deutsch erfolgte.

1) Neue Jahrbücher, hrsg. v. Ilberg und Richter, I, 3. Heft des I. u. II. Bandes S. 138—142.

Der betreffende Abschnitt wurde sodann bei geschlossenen Büchern sprachlich, nach Seite der Grammatik, Phraseologie und Stilistik durchgearbeitet, wobei eine recht anerkennenswerte Sicherheit in den Formen zu Tage trat. Hierauf wurde die Lektüre fortgesetzt und zwar ohne dafs die Schüler präpariert waren. Sie fanden sich dabei rasch und gewandt auch in gröfseren und verwickelten Sätzen zurecht. Gerade dieses unpräparierte Übersetzen wird häufig geübt; es befähigt die Schüler, auch gröfsere Satzgefüge leicht zu überblicken und verleitet sie nicht zum Gebrauch unlauterer Hilfsmittel, da das Aufschlagen und Lernen der Worte erst für die nächste Stunde zu erfolgen hat. Die ganze Stunde trug einen frischen Charakter, und man konnte den Schülern die Freude des Gelingens anmerken.

Nachdem in zweijährigem Betrieb die lateinische Formenlehre und Syntax in den Hauptzügen festgelegt sind, wird diese Sprache von Untersekunda an am Gymnasium mit acht, am Realgymnasium mit sechs Stunden weitergeführt. Neu tritt in dieser Klasse des Gymnasiums das Griechische mit acht, am Realgymnasium das Englische mit sechs Stunden hinzu. Dem Griechischen bleibt diese Stundenzahl für alle weiteren Klassen erhalten, während sich das Englische vom zweiten Unterrichtsjahre mit vier Stunden begnügen mufs. Die beiden wahlfreien Fächer des Gymnasiums, Englisch bezw. Hebräisch, sollen abweichend vom ursprünglichen Entwurf und zur Wahrung gröfserer Einheitlichkeit in der Aufeinanderfolge der Sprachen erst in Prima und zwar mit je drei Stunden begonnen werden.

Die sozialpolitischen Vorteile des Frankfurter Systems leuchten sofort ein. Je mehr die lateinlosen Schulen als Vorbereitungsanstalten für alle praktischen Berufsarten an Bedeutung und Zahl wachsen[1]), um so mehr macht sich zwischen ihnen und den Lateinschulen eine Verbindung wünschenswert, die bis zu einer gewissen Zeit den Übertritt von der einen zur anderen gestattet. Bei der gegenwärtigen Organisation unseres höheren Schulwesens mufs über die zukünftige Laufbahn eines Knaben häufig schon die Entscheidung in einem Alter fallen, wo die Fähigkeiten für die Wahl des Bildungsganges noch keinen Anhalt geben, und so mancher Knabe wird durch die falsche Wahl der Schulart in eine Laufbahn gedrängt, die seiner Beanlagung widerstrebt. Diesem Übelstand hilft das Frankfurter System ab. Es schafft zunächst für jede höhere Bildung eine gemeinsame dreijährige Grundlage, während die Entscheidung, ob ein Knabe der realen oder der

1) Die schnelle Entwickelung der lateinlosen Realschulen im Königreich Sachsen möge folgende statistische Angabe veranschaulichen. Im Jahre 1884 kam ein Realschüler auf 973 Einwohner, 1897 hingegen auf 511; dabei scheint es, dafs die Entwickelung ihren Höhepunkt durchaus noch nicht erreicht hat. — In Würtemberg entfielen im Jahre 1897 auf 4368 Lateinschüler 8405 Realschüler.

gymnasialen Abteilung zugeführt werden soll, noch um zwei weitere Jahre, d. h. bis zu einem Lebensalter hinausgeschoben werden kann, wo bestimmte Anlagen und Neigungen sich bereits deutlicher ausprägen. Besonders kleineren Städten mit nur einer höheren Schule würden aus der neuen Organisation wesentliche Vorteile erwachsen. In kleineren Gymnasialstädten z. B. wird man die Erfahrung machen, daſs viele Eltern, die gar nicht daran denken, ihre Söhne einen gelehrten Beruf ergreifen zu lassen, sie doch aufs Gymnasium schicken, von dem sie dann nach der Konfirmation oder spätestens nach Erwerbung des Berechtigungszeugnisses abgehen, um sich einem praktischen Berufe zuzuwenden. Der Gewinn ihrer Gymnasialstudien ist oft ein recht fragwürdiger; sie haben in den meisten Fächern nur an der Schale genagt, ohne bis zum Kern, der eigentlichen Frucht der Gymnasialbildung, gelangt zu sein. Solche Schüler haben nach dem Frankfurter System wenigstens im Französischen ein Maſs von Kenntnissen erlangt, das ihnen auch fürs Leben nutzbar ist und an das sich auf Fachschulen leichter anknüpfen läſst.

Direktor Reinhardts Bestrebungen fanden nicht nur bei den städtischen Behörden (der Oberbürgermeister Adickes war schon aus seiner früheren Stellung in Altona mit den Vorzügen der neuen Gestaltung bekannt), sondern auch bei der Bürgerschaft verständnisvolles Entgegenkommen. Schon 1892 wurden nach Einholung der ministeriellen Genehmigung am Goethegymnasium, sowie an zwei Realgymnasien, der Musterschule[1]) und der Wöhlerschule, die ersten Versuchsklassen eingerichtet; seitdem hat sich noch eine Oberrealschule, die Klingerschule, der neuen Organisation angeschlossen. An allen diesen Anstalten bedient man sich für den Sprachunterricht derselben Lehrbücher und beobachtet, wenigstens in den Hauptpunkten, dieselben methodischen Grundsätze.

Schon früher war an den Frankfurter Gymnasien und Realgymnasien im Lateinischen nach den Perthesschen Reformvorschlägen unter Benutzung der von Perthes geschaffenen Lehrbücher unterrichtet worden. Es darf daher nicht wunder nehmen, wenn Direktor Reinhardt auch das Französische als erste Fremdsprache im Sinne der neusprachlichen Reformer, die bekanntlich die Perthesschen Anschauungen mit besonderer Lebhaftigkeit erfaſsten und für ihren Sprachbetrieb verwerteten, erteilt wissen will. „Der Lehrer, so sagt er in der Einleitung zu den Frankfurter Lehrplänen, wird vom ge-

1) Der Name Musterschule, den man geneigt sein könnte, mit den neuen Verhältnissen in Zusammenhang zu bringen (sie ist allerdings eine Musterschule nach Leitung und Leistungen), geht auf ihre Gründung im Jahre 1803 zurück. Ihr Gründer und erster Leiter, Direktor Gruner, der unter Einfluſs Pestalozzis stand, wollte eine Musterschule der neuentstehenden Realanstalten schaffen.

sprochenen Worte ausgehen, den Knaben erst mit dem fremden Tone vertraut machen, ihn lehren, die Gegenstände, die ihn umgeben, und mit denen er in seinem kleinen Leben in Berührung tritt, zu benennen und über sie im Zusammenhang zu sprechen. Dann wird er ihn zum Lesen anleiten, zum Erfassen des Wortbildes, zum Verständnis des Inhalts, zum Übersetzen in die Muttersprache, zum Umformen und zum Wiedererzählen. Wenn der Knabe ein reichliches Material in dieser Weise gewonnen hat, wird er ihn die sprachlichen Erscheinungen unter bestimmte Gesichtspunkte sammeln und verstandesmäfsig ordnen lassen. So wird das Ziel dieser Sprachlehre sein, den unreifen Knaben aus der Empirie zum bewufsten Aneignen allmählich herüberzuführen und ein Gesetz nicht eher zu formulieren, als bis der Stoff, aus dem es gewonnen wird, ihm durch reichliche Übung und Gewöhnung zu eigen gemacht ist.“ Kürzer und treffender lassen sich die Grundgedanken der Reform kaum charakterisieren.

Zur Erreichung dieses Ziels hat sich nun Direktor Reinhardt mit einem Neuphilologen seiner Anstalt, Dr. Banner, ins Einvernehmen gesetzt, um ein seinen Anschauungen und den Bedürfnissen der Reformanstalten entsprechendes Unterrichtswerk zu erhalten. Dasselbe liegt jetzt fertig vor; es umfafst fünf Bändchen und ist im Verlag von Velhagen und Klasing erschienen. Für das Englische an den Realanstalten hat man das vortreffliche Buch von Hausknecht eingeführt.

Der Schilderung des praktischen Unterrichtsbetriebs, wie er mir entgegengetreten ist, mögen noch einige allgemeinere Bemerkungen vorausgehen.

In Frankfurt werden die meisten Knaben bereits mit dem neunten Lebensjahr, das noch nicht einmal vollendet zu sein braucht, den höheren Lehranstalten zugeführt.[1]) Das hängt zusammen mit der Einrichtung von Vorschulen, die mit mehreren der Frankfurter Anstalten (z. B. der Muster-, Klinger- und Wöhlerschule) verbunden sind. In diese werden die Knaben mit dem sechsten Lebensjahre aufgenommen, um nach dreijährigem Kursus in die betreffende höhere Schule überzutreten. Der Lehrplan dieser Vorschulen weicht nicht unbeträchtlich von dem der Volksschule ab, woraus neben gewissen Vorteilen auch Nachteile entspringen. Kann z. B. der Unterricht in dieser Vorschule sich in diesem oder jenem Fache dem der Hauptanstalt anpassen (an der Wöhler- und Musterschule wird z. B. schon in elementarer Weise auf Phonetik vorbereitet[2])), so treten andrerseits gerade

1) Von den 16 Abiturienten des Goethegymnasiums vom Jahre 1894 hatten sechs das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet, von den Abiturienten späterer Jahrgänge haben allerdings weitaus die meisten das 18. Lebensjahr überschritten.

2) Es giebt bereits zwei Fibeln für den ersten Sprach-, Lese- und Schreibunterricht auf phonetischer Grundlage, die eine von Bangert, die andere von Hoffmann, letztere ist im Verlag von Elwert in Marburg erschienen.

die gemütbildenden Fächer wie Gesang und Religion der Volksschule gegenüber mehr zurück; auch im Deutschen wurde hier und da wenigstens bis vor kurzem die formalbildende Seite auf Kosten der Anschauung bevorzugt. Die ganze nicht unwichtige Frage ist im Programm der Wöhlerschule von 1897 von Professor Marx eingehend erörtert worden. Bei dieser Gelegenheit sei darauf hingewiesen, dafs gerade in Frankfurt (einschliefslich der Bockenheimer Realschule) die Programmabhandlungen auffallend häufig pädagogische, besonders methodische Fragen, gewifs nur zum Segen der Sache, behandeln. So bietet z. B. die diesjährige Beilage zum Programm der Bockenheimer Realschule einen von den Fachlehrern ausgearbeiteten Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht für Sexta bis Quarta im Anschlufs an Kühns Lehrbücher; ebenda veröffentlichte Junker 1893 seine Erfahrungen mit der neuen Methode im englischen Unterricht. Von den Abhandlungen des Goethegymnasiums erweckt die von Professor Holzwart besonderes Interesse, weil sie auf eine zeitgemäfse Reform des mathematischen Unterrichts hinweist. Der Verfasser schlägt vor, man solle die syllogistischen Beweise zu Gunsten anschaulicher beschränken und die verwickelten Dreieckskonstruktionen, deren Lösung oft mehr einem zufälligen glücklichen Gedanken als logischem Zwange zu danken ist, durch Aufgaben ersetzen, die der Astronomie und der Feldmefskunst entnommen sind und die, weil sie dem Leben näher stehen, auch gröfseres Interesse einflöfsen!

Was nun die allgemeinen Eindrücke, die ich vom Unterrichtsbetrieb an beiden Anstalten erhalten habe, anlangt, so darf ich wohl sagen, dafs meine hochgespannten Erwartungen nicht nur erfüllt, sondern teilweise sogar übertroffen worden sind. Vom Schülermaterial habe ich, trotz der gröfseren Jugend, den Eindruck hervorragender Begabung, schneller Fassungskraft, regen Interesses und andauernder Frische mit fortgenommen, obwohl die unteren Klassen 40 Schüler und darüber zählten und fünf Stunden hintereinander unterrichtet wurde, wovon die erste volle 60 Minuten dauerte! Die Pünktlichkeit war geradezu militärisch: mit dem Glockenzeichen betraten die Lehrer ihre Klassen und die Direktoren gingen mit gutem Beispiel voran. Es darf eben, wie Direktor Walter sagte, der Gesamtheit auch nicht eine Minute des Dienstes entzogen werden. Die Beobachtung hervorragender Befähigung namentlich der Schüler des Goethegymnasiums ist auch von anderen Besuchern gemacht worden. So berichtet u. a. Professor Bosser aus Karlsruhe: „Überhaupt fiel mir die grofse Frische und Lebendigkeit auf, mit der alle Klassen das Dargebotene aufnahmen; nirgends eine Spur von Ermüdung und Überanstrengung.“ — „Freilich, sagt ein anderer Berichterstatter, der Geheime Oberregierungsrath Köpke, sind die hervorragenden Leistungen neben anderen Faktoren (der Treue und Tüchtigkeit der Lehrer)

mit zu danken einer aufsergewöhnlichen Befähigung der Schüler, die nicht überall erwartet werden kann." Auch vom Wissen und Können der Lehrer habe ich ein günstiges Bild erhalten; man merkte ihnen an, dafs sie sich im fremden Idiom heimisch fühlten und sich in ihm frei und ohne Mühe zu bewegen vermochten. Dafs die Leistungen der beiden Klassen Direktor Walters (einer Untertertia im Französischen und einer Untersekunda im Englischen) einen besonders hohen Stand aufwiesen, darf ich nicht verhehlen; neidlos wird das auch von seinen Mitarbeitern zugestanden. Er ist eben eine geborene Lehrerpersönlichkeit und versteht es, durch die Frische seines Wesens, seinen guten Humor, seine Klarheit und die ganze anregende Art des Unterrichts die Schüler fortwährend zu fesseln und jede Minute der Unterrichtszeit auszunützen.[1]) Daher vergeht kaum eine Woche, wo nicht an seiner Anstalt, besonders aber in seinen Stunden von Schulmännern des In- und Auslandes hospitiert würde. Mehr als 30 schwedische Lehrer haben im Laufe der letzten Jahre die Musterschule und vorher die Bockenheimer Realschule, der er früher vorstand, besucht. — Wer übrigens zum Zwecke des Hospitierens nach Frankfurt geht, sei noch auf die Bockenheimer Realschule aufmerksam gemacht, die seit Direktor Walters Weggang in seinem Sinn und Geiste von dem als Methodiker gleichfalls bekannten und hervorragenden Direktor Dörr geleitet wird. Besonders für den englischen Unterricht wird man bei Dr. Junker ein reiches Beobachtungsfeld finden.

Wenn ich nach diesen allgemeineren Bemerkungen nunmehr zur Schilderung dessen, was ich beim Besuch einer gröfseren Anzahl von Lehrstunden wahrgenommen habe, übergehe, so werde ich dabei nicht so verfahren, dafs ich die einzelnen Stunden bis in die kleinsten Züge genau wiedergebe; ich gedenke vielmehr zu zeigen, wie und mit welchem Erfolge an den mannigfachen, dem neusprachlichen Unterricht obliegenden Aufgaben gearbeitet wird. Zur Vervollständigung meines Bildes werde ich meine eigenen Wahrnehmungen hier und da durch mündliche oder gedruckt vorliegende Mitteilungen dortiger Kollegen ergänzen. Diejenige Aufgabe, die zuerst in Angriff genommen wird und deren Lösung dem fremden Besucher am leichtesten kontrollierbar ist, besteht in der Vermittelung einer dialektfreien Aussprache. In allen von mir besuchten Klassen wurde hinsichtlich der Aussprache recht Anerkennenswertes, z. T. Vorzügliches geleistet. Die Schüler unterschieden scharf stimmhafte und stimmlose Konsonanten, geschlossene und offene Vokale;

---

1) Auch Direktor Uhlig spricht a. a. O. vom Lehrgeschick Direktor Walters mit höchster Anerkennung und meint, dafs bis zu der Virtuosität, die einem in seinen Stunden entgegentritt, seine Unterrichtsweise sonst wohl schwerlich jemals ausgegebildet werde.

sie beobachteten die Bindung und betonten nicht nur einzelne Wörter, sondern auch ganze Sätze in angemessener Weise. Der Weg, auf dem man zu diesem schönen Ergebnis gelangt war, war nicht überall derselbe. Während an der Musterschule für den französischen und englischen Anfangsunterricht Vietors Lauttafeln und Lautschrift Verwendung finden, jedoch mit der Einschränkung, dafs die Schüler nur Lautschrift lesen, nicht etwa auch schreiben lernen, hält Direktor Ziehen, der am Goethegymnasium französischen Unterricht erteilte, diese Mittel für überflüssig und zeitraubend und glaubt, der Schüler gewinne aus richtigem Vorsprechen des Lehrers die Aussprache des zu erlernenden Idioms sowohl naturgemäfser als auch nachhaltiger.[1]) Wenn es ihm nun auch thatsächlich gelingt, seinen Schülern eine so korrekte Aussprache, wie ich sie beobachten konnte, ohne diese Hilfsmittel beizubringen, so ist dieser Erfolg neben der Jugendlichkeit und Begabung der Schüler hauptsächlich seinem Lehrgeschick und seiner eigenen vorzüglichen Aussprache zu danken, denn obwohl nicht Neuphilolog von Fach, handhabt er das Französische mit seltener Leichtigkeit und Gewandtheit. Die Erfahrung hat aber doch gelehrt, dafs unter anderen weniger günstigen Verhältnissen ein solcher Lautierkursus an Lautschrift und Lauttafeln recht beachtenswerte Erfolge gezeitigt hat. Die Schüler eignen sich die wenigen Zeichen schnell an; in der That ist es dann aber für sie doch nur eine Erleichterung, wenn das stimmhafte s anders als das stimmlose, der offene Vokal verschieden von dem geschlossenen durch die Schrift bezeichnet wird. Nur zu sehr neigen die Schüler dazu, dem betreffenden Buchstaben der historischen Orthographie den Lautwert beizulegen, den er in der Muttersprache oder gar im heimatlichen Dialekt besitzt, und die Bestimmung des jeweiligen Lautwerts eines und desselben Schriftzeichens erfordert einen Denkakt, der sicher im Anfangsunterricht der natürlichen und unmittelbaren Sprachaneignung eher hinderlich als fördernd ist. Gewifs hat ein so erfahrener und besonnener Pädagog wie Schuldirektor Alge in St. Gallen sich nicht ohne gute Gründe in der neuesten Auflage seines bei uns in Deutschland leider noch wenig bekannten Lehrbuchs für die Benutzung der Lautschrift entschlossen. Dafs dieses Verfahren durchaus nicht zeitraubender, aber viel zweckentsprechender ist, hat er in seinen Beiträgen zur Methodik wie in einem Vortrag über die Benutzung seiner Lehrbücher nachgewiesen, wo er die Lautschrift mit Krücken vergleicht, die man von selbst beiseite wirft, sobald man ihrer nicht mehr bedarf. Die geradezu musterhafte und auch von Engländern als solche anerkannte englische Aus-

1) Ziehen, Der französische Anfangsunterricht und der Frankfurter Lehrplan. Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 41. Jahrgang, 2. Abt., S. 204.

sprache von Direktor Walters Anfängerklasse, die unter Zuhilfenahme von Lautschrift und Lauttafeln erzielt worden war, obgleich bei Sekundanern die Geschmeidigkeit der Organe nicht mehr der von Sextanern gleich ist, hat mich von neuem von der Richtigkeit und Sicherheit dieses Weges überzeugt.

Ein besonderes Mittel zur Bildung der Aussprache, besonders bei schüchternen und zaghaften Schülern, ist das Chorsprechen, das in Frankfurt auf der Unter- und Mittelstufe eifrig gepflegt wird, zum Teil sogar in einer ganz eigenartigen Form, indem auf eine an die ganze Klasse gerichtete Aufforderung des Lehrers hin diese bei Ausführung des Befehls die betreffende Handlung mit Worten ausdrückt. Der Lehrer betritt z. B. die Klasse und sagt den sich erhebenden Schülern: asseyez-vous!, worauf diese beim Niedersetzen die Worte im Chor sagen: nous nous asseyons. Ebenso wurde, sobald ein Befehl an einen einzelnen Schüler ergangen war und dieser ihn ausführte, zur Einübung auch der dritten Person die betreffende Handlung von der Klasse sprachlich ausgedrückt, z. B. Lehrer: va au tableau noir!, Schüler, indem er vorgeht: je vais au tableau noir; ein anderer Schüler sagt zu diesem: tu vas au tableau noir; ganze Klasse: il va au tableau noir. Zur Einübung der Plurale wurde ähnliches mit zwei Schülern vorgenommen.

In geradezu überraschender Weise fand ich dieses Chorsprechen in der englischen Anfängerklasse Direktor Walters ausgebildet. Um nämlich keinen Augenblick der Unterrichtszeit ungenützt verstreichen zu lassen, pflegt dieser zu Beginn der Stunde die Schüler selbst während der Erledigung kleiner Klassengeschäfte zu irgend einer Bethätigung heranzuziehen, indem er sie in der fremden Sprache das betreffende Datum, oder ihre Geburtstage, oder die von ihm vorgenommenen Handlungen angeben läfst. Als ich mit ihm die Klasse betrat und er zunächst einen Eintrag ins Klassenbuch vornahm, brachten die Schüler auf einen Blick ihres Lehrers jede seiner Bewegungen folgendermafsen sprachlich zum Ausdruck: „You are entering the room; you are stepping on to the platform; you are pushing back your chair; you are sitting down; you are opening your inkstand; you are taking the pen; you are dipping it into the inkstand; you are opening the class-book; you are turning over the leaves; you are writing your name; you are putting down the pen; you are shutting the class-book; you are putting it aside; you are standing up; you are getting down from the platform; you are going up to the class.“ Das war schon ein ganzes Stück von der Klasse geleistete Arbeit, ohne dafs der Lehrer auch nur ein Wort zu sagen brauchte: gerade in Bezug auf die Ausnützung der Unterrichtszeit,

auf das Heranziehen sämtlicher Schüler zur Mitarbeit und zugleich auf Schonung der Stimme war viel zu lernen. Die Mahnung Münchs, der Lehrer müsse Manches die Klasse, Manches die besseren Schüler thun lassen, was er sich anfangs getrieben fühlen möchte selbst zu thun, wenn er sich physisch gegenüber den gröfseren Anforderungen der neuen Methode erhalten wolle, wurde hier beherzigt und praktisch befolgt. So anregend, ja fortreifsend Direktor Walters ganze Unterrichtsweise ist, so übt er doch diese Kunst der Selbstschonung und Selbsterhaltung mit weiser Umsicht.

Nur als eine besondere Art des Chorsprechens läfst sich das Singen auffassen. Über die Berechtigung desselben im Sprachunterricht bestehen wohl kaum noch Zweifel. Ist der gemeinsame Gesang eines Liedes an sich schon für die Schüler eine angenehme Abwechselung im ernsten und gleichmäfsigen Unterrichtsgang, so ist der Wert desselben besonders für die Aussprache des Französischen durchaus nicht zu unterschätzen. Die Bedeutung des unbetonten e für die Poesie, der Silbenwert der Diphthonge, die Bindung erscheinen beim Gesang in ganz neuer Beleuchtung, und ein Schüler, der einige französische Lieder richtig singen gelernt hat, bringt der französischen Metrik ein ganz anderes Verständnis entgegen als einer, dem diese Übung völlig fremd geblieben ist. In der Palmgrenschen Schule in Stockholm, die im Unterricht der modernen Sprachen recht gesunden und fortschrittlichen Anschauungen huldigt, ist der Sprachunterricht aufs engste mit dem Gesang verbunden, ja er wird durch diesen verstärkt. Die Schüler haben ein zu diesem Zwecke zusammengestelltes, etwa 100 deutsche, englische und französische Lieder enthaltendes Liederbuch mit Notenangabe. Auch für deutsche Schulen ist im Rengerschen Verlage eine ähnliche Sammlung französischer Lieder (Chants d'école) erschienen. Auch dieser Art der Ausspracheunterweisung wird an den Frankfurter Schulen Pflege zu teil. Das Bannersche Lehrbuch enthält eine Reihe singbarer Gedichte, die leider meist deutschen Melodieen folgen, während allerdings Originalmelodieen den Vorzug verdienten, ähnlich wie bei der Bilderbesprechung eigentlich nur solche Bilder, die die Verhältnisse des betreffenden Landes genau wiedergeben, verwendet werden sollten. Freilich läfst sich nicht verhehlen, dafs für sangesunkundige Lehrer aus der Einübung solcher Originalmelodieen grofse Schwierigkeiten erwachsen, die auch unter Hinzuziehung des Gesanglehrers nicht immer zu lösen sind, weil die Sangesabteilungen nur selten die ganze Klasse umfassen. Die bessern Sänger gehören in der Regel dem Chore an, von den übrigen sind meist mehrere Klassen zu einer Abteilung vereinigt. Direktor Walter hat selbst mehrere französische und englische Lieder in Musik gesetzt, deren Melodien in den Lehrbüchern von Kühn, von Rofsmann und Schmidt, selbst im Palmgrenschen „sångbok“ Aufnahme gefunden

haben. Noch in Untersekunda liefs er singen und beteiligte sich selbst am Gesang. So wurde hier das prächtige Home, sweet home recht ansprechend vorgetragen. Von Unzuträglichkeiten war während des Singens nicht das geringste wahrzunehmen, wie überhaupt die ganze Haltung der Schüler das höchste Lob verdient.

Als ein besonderes Mittel, Korrektheit und Geläufigkeit der Aussprache nicht nur zu erzielen, sondern sie auch in den Klassen mit geringerer Stundenzahl zu erhalten, dient an den Frankfurter Reformschulen ein reicher Memorierstoff von Gedichten, Prosastücken, Sprichwörtern und Sentenzen. Man glaubt mit einer Gesamtzahl von 30 Stücken als Minimum für die Klassen von Sexta bis Untersekunda nicht zu viel zu verlangen. In der Abschlufsprüfung, für die den Schulen mit Frankfurter Lehrplan betreffs der Zielforderungen in den Sprachen besondere Bestimmungen eingeräumt worden sind, hat sich der Schüler über auswendiggelernte Dichterstellen, die sinngemäfs vorzutragen sind, auszuweisen.[1] Die Wiederholung dieses Memorierstoffes geschieht so häufig, dafs er wirklich einen dauernden geistigen Besitz der Schüler bedeutet. Ich habe in verschiedenen Klassen mehrere gelernte Stücke, unter denen Lafontainesche Fabeln sich besonderer Beliebtheit erfreuen, rezitieren hören und bin erstaunt gewesen, wie flott und ohne Anstofs die Sachen vorgetragen wurden; da merkte man nichts von dem Zusammensuchen und stümperhaften Hersagen, dem man sonst nur zu oft bei der Kontrolle auswendiggelernter fremdsprachlicher Texte begegnet. Das Gelernte war den Schülern wirklich in Fleisch und Blut übergegangen. Wenn aber dieser Memorierstoff zuvor nach Wortschatz und Grammatik gründlich durchgearbeitet worden ist, so stellt er zugleich einen nicht unbeträchtlichen Vorrat sprachlichen Wissens dar. Auch Direktor Walters englische Anfängerklasse hatte schon mehrere Gedichte gelernt, z. B. God save the queen; Home, sweet home; A sailor's song und verfügte zudem bereits über einen ganz ansehnlichen Schatz von Sprichwörtern.

Mit der Bildung der Sprachorgane geht Hand in Hand die des Gehörs. Auch dieses verriet gute Schulung. Dieselbe zeigte sich nicht allein darin, dafs die Schüler ihre Lehrer, die keineswegs langsam oder nachdrücklich prononcierend sprachen, gut verstanden; selbst ein kleiner Pariser einer Untertertia, der vor die Klasse treten und an seine Kameraden Fragen in seiner Muttersprache richten mufste, wurde schnell und mühelos verstanden. Die Bildung des Gehörs zeigte sich ferner in sofortigem Erkennen von Aussprachefehlern seitens der Mitschüler. Wie die Pfeile flogen die Händchen der kleinen Sextaner und Quintaner in die Höhe, wenn etwa ein

1) Siehe Direktor Reinhardts Programm des Goethegymnasiums 1898, S. 29.

stimmloser Konsonant mit einem stimmhaften, ein offener Vokal mit einem geschlossenen verwechselt worden war, und immer bedienten sich die Schüler der fremden Sprache bei der Verbesserung. Ein eigenartiges Verfahren wandte dabei Direktor Walter an. Er liefs zunächst das falsch gesprochene Wort richtig stellen; dann mufste der Schüler, der den Fehler gemacht hatte, an die Lauttafel gehen, das Wort in seine Lautbestandteile zerlegen und mit dem Stab die entsprechenden graphischen Zeichen angeben; schliefslich wurde noch festgestellt, zwischen welchen Lauten Verwechselung stattgefunden hatte.

Die zweite, hauptsächlich der Unterstufe zufallende Aufgabe ist die Vermittelung eines reichen Wortschatzes, der den Schüler zum Lesen fremdsprachlicher Texte, sowie zum Sprechen befähigen soll und der daher auch die Verhältnisse des täglichen Lebens nicht unberücksichtigt lassen darf. Für diese zweite Aufgabe ist durch die schon erwähnten Bannerschen Lehrbücher ein bestimmter Weg vorgezeichnet. Banner hatte vom Jahre 1892—1894 für die Klassen mit Frankfurter Lehrplan in jedem Jahre ein Bändchen, das für je einen Jahreskursus bestimmt war, erscheinen lassen. Deutsche Übersetzungsstoffe fehlten darin zunächst vollständig. Da eben der Sprachunterricht im Sinne der Perthesschen Reformideen erteilt werden soll, nach diesen aber das Übersetzen in die fremde Sprache wenigstens auf der Unterstufe wegen des bei demselben beständig nötigen Zerpflückens und Vergleichens als schädlich gilt, so mufs an Stelle dieser Hauptbethätigung der alten Methode Auswendiglernen, Umformen und Nachbilden treten. Es scheint jedoch, dafs man gerade am Goethegymnasium dem Übersetzen einen besonderen Wert beimifst und ohne dasselbe nicht auszukommen glaubt, und so hat Banner noch ein Heft deutschen Übersetzungsstoffes folgen lassen. — Der Schüler wird nun von vornherein zum Hören und Sprechen angeleitet. Im ersten Jahre wird er bekannt gemacht mit den Benennungen für die Gegenstände des Klassenzimmers und mit den für den Verkehr mit dem Lehrer erforderlichen Wörtern und Wendungen. Sodann führt man ihn ein in die Zahlen; er lernt sich über die Einteilung der Zeit, die Teile des Körpers, die Kleidung, über Haus und Stadt, endlich noch über die vier Jahreszeiten im Anschlufs an die Hölzelschen Wandbilder aussprechen. So soll ihm schon das erste Unterrichtsjahr einen Vorrat von 1500 Wörtern vermitteln. Derselbe soll im zweiten Jahre um weitere 1000 Vokabeln vermehrt werden, deren Träger Lesestücke bilden, die teils dem Alltagsleben entnommen sind, teils beschreibenden oder erzählenden Charakter haben und in denen die französische Geschichte vorwiegend Berücksichtigung findet, während zugleich eine Reihe von Fragestücken den Wortschatz des ersten Kursus wiederholt. Ist hier nun dem Anekdotenhaften noch ein breiterer

Raum gegönnt, so soll endlich der Stoff des dritten Jahres einen chronologischen Überblick über die staatliche und kulturelle Entwickelung Frankreichs geben und zwar in Gestalt von Erzählungen, Beschreibungen, Gesprächen, Briefen usw. Hier vollzieht sich nun die Anknüpfung an den Wortschatz der ersten Teile auf ganz eigenartige Weise. Den einzelnen Stücken sind nämlich Präparationen beigegeben, die durch Berücksichtigung des etymologischen Elements zugleich in die Wortbildungs- und Ableitungsgesetze einführen. So findet man dort z. B. unter fonder die Wortgruppe fond, fondement, fondation, fondateur; an anderer Stelle ist bei fondateur auf die gleichen Bildungen in acheteur, tailleur etc. verwiesen; hinter village steht villageois mit Hinweis auf bourg, bourgeois; Gaule, Gaulois. Wenn der öfter erwähnte frühere Kollege Banners, Direktor Ziehen, an dem Buche aussetzt, dafs dieser Grundsatz nicht schon im ersten oder doch wenigstens im zweiten Teile zur Geltung gekommen ist, so mufs ich ihm beipflichten und glaube sogar, die Wortbildungslehre hätte in noch höherem Mafse herangezogen werden können, wie ich dies in meinem Schriftchen: „Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode“ angedeutet habe.

So fein durchdacht nun auch dieser dem Bannerschen Unterrichtswerk zu Grunde liegende Plan ist, so haften der Ausführung doch auch gewisse Mängel an: die Bücher sind zu schwer, sie bieten zu viel und manches zu verfrüht, als dafs es mit der betreffenden Altersstufe immer gründlich verarbeitet werden könnte, sie entbehren auch einer gewissen Einheitlichkeit des Stils. Banner hat offenbar mehr an seine hochbegabten Goethegymnasiasten, als an Durchschnittsschüler gedacht, mit denen es ihm wohl schwerlich gelingen würde, einen so beträchtlichen Wortschatz innerhalb zweier Jahre zu bewältigen. Was soll ferner die Behandlung der geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Entwickelung Frankreichs in Quarta? Ist das Verständnis dieser Klasse wirklich schon für solche Stoffe gereift genug? Ebensowenig pafst Molière, wenn auch nur im Auszuge, für Quinta und Quarta. Banner hätte ausschliefslich modernes Französisch bieten sollen, wie es in Frankreich wirklich gesprochen wird. Die Litteratursprache wird der Schüler noch zeitig genug kennen lernen. Kühn ist in seinen Lehrbüchern in der Auswahl seiner Stoffe glücklicher gewesen. Der Verfasser scheint übrigens einige der hier geäufserten Bedenken selbst empfunden zu haben, denn der eben in zweiter Auflage erschienene Quintanerkursus ist nunmehr so eingerichtet, dafs er für Quinta und Quarta ausreicht. Auch von dem ursprünglich für Quarta bestimmten Bande berichtet Direktor Reinhardt, es bliebe vorbehalten ihn so umzuarbeiten, dafs er als Lesebuch mit poetischen und prosaischen Stücken für die mittleren und oberen Klassen dienen könne.

Der in diesen Büchern gebotene Sprachstoff wird nun gründlich verarbeitet. Schon von den ersten Wochen an müssen die Schüler häufig vor die Klasse treten und Fragen an ihre Kameraden richten. So lernen sie schon frühzeitig selbst sprechen und zugleich sich noch an andere Organe als das des Lehrers gewöhnen. Ist der Sprachstoff durch mündliche Übung Eigentum des Schülers geworden, so wird das Stück gelesen und kann endlich auch noch schriftlichen Übungen dienen. Später kann auch umgekehrt mit dem Lesen begonnen und mit mündlichen Übungen geendet werden. „Immer und überall aber ist durch Rezitation, durch Zerlegung in Frage und Antwort, durch dramatische Darstellung, kurz durch Umsetzung des toten Lesestoffes in Aktualität die leichte Verwertung im wirklichen Gebrauch des Lebens anzubahnen.“ [1])

Zu welch schönen Erfolgen dieser Betrieb führt, habe ich oft zu beobachten Gelegenheit gehabt. Schon von Quinta an diente das Französische fast ausschliefslich als Unterrichtssprache. Die Schüler hatten ihr Wissen stets bereit, sie antworteten frisch, ohne langes Besinnen und Herauskonstruieren und immer in vollständigen Sätzen. Bei vielen Wörtern wufsten sie teils durch den reichen Memorierstoff, teils aus gründlicher Durcharbeitung des Lesestoffes sofort anzugeben, in welchem Zusammenhange sie zuerst aufgetreten waren. Auch die Übungen an den Hölzelschen Wandbildern verliefen in gewandter Weise. So besprach Direktor Walter mit seiner Untersekunda im Englischen die Getreideernte, wobei die Lautkomplexe neuer Wörter schnell und scharf erfafst und wieder gebraucht wurden. Sogar in dieser Anfängerklasse wurde fast nur Englisch gesprochen. Beständig wurden die Schüler zu reger Mitarbeit veranlafst. So mufsten sie z. B. die aus Hausknecht erlernten Wörter und Wendungen durch gegenseitiges Abfragen auf die eigenen Schulverhältnisse übertragen. Ein wie reicher, auch im Leben zu verwendender Wortvorrat schon den Untertertianern zur Verfügung stand, möge folgendes Beispiel beweisen. Ein Schüler bekam die Aufgabe, ein wenig nach der Methode Gouin eine Reise nach Marburg zu beschreiben. Er begann: Je vais à la porte, j'ouvre la porte, je sors; je descends l'escalier, je traverse le vestibule, je sors de la maison, je suis dans la rue. Je vois passer le tramway; je fais signe au conducteur, le tramway s'arrête. Hier wurde nun ein zweiter Schüler bestimmt, der den Schaffner darstellte und zwischen beiden entspann sich ein Gespräch über Ziel der Fahrt, Lösen der Karte, Geldwechseln. Auf dem Bahnhofe angelangt, nimmt der Reisende eine Rückfahrtkarte nach Marburg und begiebt sich dann noch einige Minuten in den Wartesaal, um

1) Siehe die Vorrede zu Banners Lese- und Übungsbuche II. Kursus, S. IV.

etwas zu essen. Ein weiterer Schüler übernahm nun die Rolle des Buffetiers, der verschiedene Speisen und Getränke empfahl. Die ganze Übung verlief mit gröfster Geläufigkeit und verriet eine gewisse Herrschaft über die Sprache.

Am Schlusse der nämlichen Stunde erzählte Direktor Walter den Schülern noch eine auf ein Wortspiel hinauslaufende Anekdote, die nicht nur sofort verstanden wurde, sondern über welche die Schüler auch Fragen aneinander richten mufsten. Während dies geschah, wurden mehrere Schüler an die Wandtafeln gerufen (in jeder Klasse der Musterschule sind deren zwei bis drei, die durch einen in der Mitte gezogenen Kreidestrich für die doppelte Zahl Schüler benutzbar gemacht werden), um das eben Gehörte niederzuschreiben und zwar so, dafs an jeder Tafel je einer die erste Hälfte, der andere den Rest der Erzählung schriftlich darstellte. Wenn dabei auch ab und zu Fehler vorkamen, so verdiente die Leistung im Ganzen doch Anerkennung. Die Wandtafeln wurden sehr häufig und ausgiebig benutzt; während z. B. Memorierstoff überhört wurde, mufsten mehrere Schüler zugleich das Gelernte an die Tafeln schreiben. Die Orthographie war im allgemeinen recht gut; manches wurde völlig fehlerfrei niedergeschrieben, nur einmal kam eine wenig genügende Leistung vor.

Die Lektüre ganzer Schriftwerke beginnt in Untertertia. In der Musterschule wurde in dieser Klasse Bruno, Le tour de la France par deux enfants gelesen und zwar nach der französischen Originalausgabe mit ihren Bildern und Kärtchen, aus der gewissermafsen dem Schüler der Duft französischer Erde entgegenweht. Es wurde flott und mit gutem Verständnis gelesen, das meiste gar nicht übersetzt; der Lehrer überzeugte sich durch einige Fragen, ob und wie weit der Inhalt erfafst war. In einer Untersekunda war der Lesestoff Henri de Bornier, Comment on devient beau. Hier konnten die Schüler auch über gröfsere Abschnitte recht hübsch zusammenhängend referieren. Bei dieser Gelegenheit sei bemerkt, dafs in der Abschlufsprüfung nach den bereits erwähnten Sonderbestimmungen die Schüler der Frankfurter Reformschulen im Anschlufs an den vorgelegten Übersetzungsstoff auch eine Probe ihrer Sprechfertigkeit abzulegen haben.

Auch den Realien wurde gebührend Beachtung geschenkt. Unter den zahlreichen Anschauungsmitteln, mit denen die Klassenzimmer der Musterschule ausgestattet waren, befanden sich eine Karte von Frankreich und ein Plan von London; an beiden wurden Übungen vorgenommen, welche eine gewisse Vertrautheit der Schüler mit der Geographie Frankreichs und den Hauptplätzen und Gebäuden der englischen Hauptstadt bekundeten. Unter den Anschauungsmitteln gab es auch ein Pappmodell einer Uhr mit beweglichen Zeigern, das zu Übungen für Zeitangaben diente. Auch das war eine Gelegenheit für den Lehrer, der Stimme eine kurze Erholung zu gönnen. —

In den Schulzimmern des Goethegymnasiums, das an Schönheit und Zweckmäfsigkeit wohl mit jedem anderen Schulgebäude des Reiches ruhig in Wettbewerb treten darf, waren neben der Wandtafel und an der den Fenstern gegenüberliegenden Wand Messingstangen mit verschiebbaren Haken zum Aufhängen von Anschauungsmitteln angebracht.

Um die starke Beschränkung der Unterrichtszeit des Französischen von der Untertertia des Gymnasiums an nicht zu empfindlich für die Leistungen in diesem Fache werden zu lassen und die einmal erworbenen Kenntnisse und die erlangte Übung zu erhalten und zu erhöhen, schlägt Direktor Ziehen die Einführung französischer Privatlektüre vor, die, um den Schülern Freude und Genufs zu bereiten, vor allem leicht verständlich und inhaltlich fesselnd sein müsse. Die Kontrolle des Gelesenen will er dem deutschen Unterricht zuweisen.[1]) Dieser letztere Vorschlag wird bei den mannigfaltigen eigenen Aufgaben des deutschen Unterrichts hier und da auf Bedenken stofsen; doch darf män dabei nicht unbeachtet lassen, dafs gerade auf der Mittelstufe der deutsche Unterricht nach den Frankfurter Lehrplänen mit reicherer Übungszeit ausgestattet ist als nach den Normalplänen. Wenn Direktor Ziehen ebenda weiter verlangt, dafs diese Privatlektüre in immer engere Beziehung zu anderen Fächern, z. B. der Geschichte und dem Griechischen, treten solle (nach seiner Ansicht gäbe z. B. Fénelons Télémaque einen vortrefflichen begleitenden Lesestoff zur Lektüre der Odyssee ab), so wird er mit diesem Vorschlage wohl weniger auf allgemeine Zustimmung rechnen dürfen. Dafs die französische Lektüre, sei es die häusliche oder die in der Klasse, in erster Linie dazu diene, den Schüler in das französische Volkstum tiefer einzuführen, gehört wohl zu den wenigst bestrittenen Forderungen der Reformer.

Wenden wir uns nunmehr nach der Behandlung des Wortschatzes und seiner Verwendung im Dienste der Lektüre und der Sprechübungen dem Betrieb der Grammatik zu. Die hinsichtlich ihres Wortmaterials schon kurz besprochenen Lesestücke der beiden ersten Bändchen von Banners Lehrbuch sind zugleich auch nach grammatischen Gesichtspunkten bearbeitet, indem jedes Lesestück zum Träger einer besonderen grammatischen Erscheinung gemacht ist, zu deren Erkenntnis und Aneignung der Schüler auf induktivem Wege gelangen soll. Ob freilich zur Induktion die hier gebotenen Beispiele stets ausreichend sind, kann hier und da fraglich erscheinen. Der erste Kursus vermittelt die Kenntnis der regelmäfsigen, der zweite die der unregelmäfsigen Formenlehre, besonders der unregelmäfsigen Verben, bei deren Einübung man auf feste Einprägung des Averbo hält. Ich habe einer Wiederholung derselben in der Quinta des Goethegymnasiums

1) Neue Jahrbücher f. Philologie u. Pädagogik 155. u. 156. Bd., 2. Heft, S. 102.

beigewohnt, die sich mit staunenswerter Sicherheit und Geläufigkeit vollzog. Für die ersten beiden Jahreskurse braucht der Schüler noch kein grammatisches Lehrbuch: die aus dem Lesestoffe gewonnenen Regeln sind den beiden Bändchen anhangsweise beigegeben. Alles aber, was mehr in das Gebiet des Lexikalischen fällt, wie das Geschlecht der Substantiva, die Bildung des Femininums der Adjektiva und ähnliches ist in das Wörterverzeichnis verwiesen. In Quarta soll sich der Schüler schon die Hauptregeln der Syntax auf empirischem Wege aneignen, indem jede wichtigere syntaktische Erscheinung an Ort und Stelle behandelt wird. Die bereits erwähnten, den einzelnen Stücken beigegebenen Präparationen dienen aber nicht allein dem Wortschatz und der Wortbildungslehre, sondern zugleich der Syntax. So enthalten sie beispielsweise beim ersten Auftreten von rencontrer mehrere andere Verben, die abweichend vom Deutschen transitiv sind; beim Vorkommen von réussir à werden eine Reihe ähnlicher den Infinitiv mit à regierender Verben erwähnt; bei dem Satze plutôt mourir que de donner ma foi à un traître bietet die Präparation weitere Fälle, wo der zweite Infinitiv de erfordert. Alle diese Beispiele sind den bereits durchgenommenen Lesestücken entlehnt und mit Hinweisen auf sie versehen. — Das letzte Bändchen des Bannerschen Unterrichtswerkes bildet nun eine französische Satzlehre, die wegen ihres ganz eigenartigen Charakters eine kurze Besprechung verlangt. Was nach den Frankfurter Lehrplänen einzelne Unterrichtsfächer, besonders die klassischen Sprachen, an Übungszeit verlieren, wird zum Teil wieder eingebracht durch gröfsere Konzentration des Unterrichts gleichartiger Fächer, durch Herstellung enger Beziehungen unter ihnen, wie sie uns namentlich bei der einheitlichen Behandlung der Syntax sämtlicher Schulsprachen entgegentritt.[1]) Während die lateinische Syntax, der die französische in den Hauptzügen folgt, in altherkömmlicher Weise von den Redeteilen, oder richtiger Wortarten ausgeht, indem sie zunächst die Kasus des Nomens und die Präpositionen, dann die Tempora und Modi des Verbums, den Infinitiv und das Partizipium bespricht, hat sich daneben allmählich eine neue Syntax herausgebildet, die von Prädikat, Subjekt, Objekt, adverbialen Bestimmungen und Attributen handelt. Ihrem Gange hat sich die deutsche Syntax angeschlossen. Diese letztere nun dient derjenigen der fremden Sprachen als gemeinsame Grundlage und zwar so, dafs nach einer von Direktor Reinhardt festgestellten Anordnung zunächst die Teile des einfachen Satzes (Verbum finitum, die Ergänzungen des Subjekts und Prädi-

1) Vgl. hierzu das Begleitwort zu der franz. Satzlehre von Dr. M. Banner, sowie die Ausführungen Direktor Reinhardts im Programm des Goethegymnasiums 1894, S. 47.

kats, die übrigen Satzbestimmungen: Objekte, Adverbialia und Attribute), sodann dessen Arten (Behauptungs-, Frage- und Begehrungssätze) zur Darstellung gelangen. Dann folgt der zusammengesetzte Satz, wobei die Nebensätze in ihrer Bedeutung und in ihrem Verhältnis zum Hauptsatze als Subjekts-, Objekts-, adverbiale und attributive Nebensätze behandelt werden. Die Verbindung der Hauptsätze beschliefst das System. — Auf dieser gemeinsamen Grundlage hat bisher Dr. Banner die französische, Direktor Reinhardt die lateinische Syntax bearbeitet; die griechische und die deutsche werden noch im laufenden Jahre erscheinen und auch die englische ist in Vorbereitung. Bei der Neuheit des ganzen Unternehmens, das zwar schon oft vorgeschlagen, noch nie aber in solchem Umfange verwirklicht worden ist, war die Aufgabe keine leichte, da es eben gänzlich an Vorbildern fehlte. Wenn daher diesen ersten Versuchen auch noch gewisse Unvollkommenheiten anhaften, so bedeutet doch die Durchführung des Gedankens, im gesamten Sprachunterricht einen einheitlichen Lehrgang zu befolgen, entschieden einen grofsen Fortschritt. Was im besondern die französische Syntax betrifft, so wird gegen sie der nämliche Vorwurf, der auch die anderen Bücher Banners trifft, erhoben: sie sei zu schwierig, weil sie zuweilen die thatsächlichen Verhältnisse etwas zu künstlich in das System hineinzwänge. Auch sollten die Beispiele in reicherem Mafse den Übungsstoffen entnommen und mit Belegstellen versehen werden, wie es auch im Vokabular des dritten Teiles geschehen ist. — Wenn erst nach dem Erscheinen der deutschen Syntax die der anderen Sprachen von allen allgemeineren grammatischen Belehrungen entlastet werden können, wird mit Hilfe dieser Parallelsatzlehren der ganze Betrieb wesentlich vereinfacht werden. Durch die Beobachtung derselben Anordnung, der gleichen Terminologie, oft sogar des gleichen Wortlauts findet sich der Schüler leichter und schneller zurecht; es tritt das den einzelnen Sprachen Gemeinsame in schärferer Weise hervor und veranlafst so beständige Wiederholungen; vor allem aber wird der Schüler von Anfang an in das Verständnis für den Aufbau des Satzes eingeführt und dadurch in Stand gesetzt, sich ohne Schwierigkeit selbst in gröfseren und verwickelten Satzgefügen zurecht zu finden. Dieser einheitlichen Gestaltung des Sprachunterrichts wegen sind auf der Unterstufe die beiden Sprachen je einer Klasse (Deutsch und Französisch) in der Hand desselben Lehrers vereint. Dafs nebenbei durch so einheitlichen Betrieb das Französische am Gymnasium eine viel würdigere Stellung erhält, als es bisher bei dem mehr isolierten Betriebe einnahm, kann nicht in Abrede gestellt werden. Der Schüler wird trotz der wenigen Unterrichtsstunden diesem Fache kaum mit der Geringschätzung entgegentreten, der man anderwärts nicht selten begegnet. Auch für den Wortschatz nimmt man zur Erleichterung der An-

eignung auf die verwandtschaftlichen Beziehungen von Französisch und Latein Rücksicht. Das lateinische Lesebuch von Professor Wulff fügt im Vokabular die dem Schüler bereits bekannten französischen Wörter den entsprechenden lateinischen in Klammer bei. Entgegengesetzt den Beobachtungen Direktor Uhligs habe ich in einer einzigen lateinischen Stunde Direktor Reinhardt mehrfach auf solche Beziehungen beider Sprachen hinweisen hören; ich erinnere mich noch, wie er die Schüler auf die so lehrreichen Entsprechungen des lateinischen Ablativs und der franz. Präposition de aufmerksam machte.

Ein paar Bemerkungen über einzelne von mir im Unterricht gemachte und auf den Grammatikbetrieb bezügliche Wahrnehmungen mögen hier noch Platz finden. So steht mir noch in angenehmer Erinnerung eine Stunde in Sexta, in der die adjektivischen Possessivpronomina zur Einübung kamen. Als Wortmaterial dienten die Körperteile. Der Lehrer deutete auf seine Stirn mit den Worten voilà mon front, sodann auf die des ihm zunächst sitzenden Schülers, indem er ihm sagte voilà ton front, endlich sprach er, auf die Stirn eines anderen zeigend, die Worte voilà son front. Nun fragte er den zuerst Bezeichneten où est ton front? Dieser antwortete: voilà mon front, worauf dann die ganze Klasse im Chor einsetzte: voilà son front. Das Femininum wurde mit tête, das vokalisch anlautende mit oreille geübt; die Plurale in ähnlicher Weise unter Bezeichnung von zwei Schülern. Nachdem die Formen verstanden und eingeprägt waren, begannen die Schüler in regem Wetteifer selbst Beispiele zu bilden, die lebhaft und flott einander folgten. Mit den einfachsten sprachlichen Mitteln wurde doch in der Stunde meist Französisch gesprochen, Zunge und Ohr geübt, die Muttersprache aber soweit als möglich zurückgedrängt.

In einer Untertertia Direktor Walters wurden grammatische Übungen mit dem an die Tafel geschriebenen Sprachstoff vorgenommen; so wurden z. B. die sämtlichen aktiven Sätze in passive verwandelt, und umgekehrt. In der schon erwähnten von ihm erzählten Anekdote kam das Verbum voler vor (man hatte einem Pastor Hühner gestohlen). Das gab Anlafs zu Beispielen für die verbundenen Personalpronomina im Dativ und Akkusativ und zwar in den verschiedensten Personen durch Anwendung der direkten und indirekten Rede, mit den Fürwörtern im Singular und Plural. — In der englischen Stunde mufsten die Schüler im Anschlufs an das Sommerbild zur Einübung von to do Fragesätze bilden, in denen nach dem Subjekt, Objekt, Prädikat, nach Zeit- und Ortsumständen gefragt wurde. Die Folge dieser beständigen Übungen ist, dafs den Schülern auch das grammatische Wissen schnell zur Verfügung steht; Unsicherheit in den Formen ist mir nirgends aufgefallen.

Leider habe ich nicht Gelegenheit gehabt, syntaktischen Übungen in einer höheren Klasse beizuwohnen; doch will ich mein Bild wenigstens andeutungsweise auf Grund einer Äufserung Direktor Ziehens vervollständigen.[1]) Er erblickt als Hauptaufgabe der Obertertia den Übergang zum freien Gebrauch der französischen Sprache in zusammenhängender Rede. Da auf der Unterstufe Anschauung und praktisches Bedürfnis Träger der Sprechübungen seien, schlägt er vor, nunmehr eine Zeitlang die Satzlehre zur Trägerin derselben zu machen. Er meint, dafs, wenn es schon für den deutschen grammatischen Unterricht ein zweckmäfsiges Verfahren sei, frei erfundene aber an irgend einen Lesestoff angelehnte Beispielsätze für syntaktische Erscheinungen bilden zu lassen, dasselbe Verfahren auch im Französischen anwendbar sei. Es werfe noch den Vorteil ab, die Schüler an den Gebrauch der Fremdsprache in Form längerer Einzelsätze zu gewöhnen. — Befähigte Schüler werden gewifs unter Anleitung eines geschickten Lehrers diese Aufgabe zu lösen vermögen; ob aber das Verfahren auch unter ungünstigeren Verhältnissen noch anwendbar ist, unterliegt gewissen Bedenken. So befriedigend die neue Methode auch für die Unterstufe ausgebildet ist, so scheint für den weiteren Ausbau derselben für die höheren Klassen noch ein reiches Arbeitsfeld offen zu stehen.

Noch ein Punkt bleibt im Anschlufs an die Grammatik der Besprechung vorbehalten: die Übersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache, für die Dr. Banner ein Bändchen Übungsstoffe zusammengestellt hat. Sie bestehen teils aus Einzelsätzen, teils aus zusammenhängenden Stücken und lehnen sich inhaltlich an die früheren Lesestücke an, so dafs der Schüler einen bekannten Wortschatz vorfindet und die Aufmerksamkeit um so mehr auf die Form richten kann.

Der Wert solcher Übersetzungsübungen wird von verschiedenen Methodikern in sehr verschiedener Weise beurteilt. Während die einen aus dem beständigen Vergleichen zweier Sprachen den Haupterfolg des Sprachunterrichts, sprachlich-logische Durchbildung, erhoffen, halten andere dieses Vergleichen geradezu für schädlich, weil es das Sprachgefühl eher verwirre als kräftige. Dafs diese Bethätigung wenigstens auf der Unterstufe möglichst eingeschränkt werde, erkennen wohl die meisten als berechtigt an; in gewissen Lehrplänen wird dies sogar amtlich gefordert. — In Frankfurt haben beide Richtungen ihre Vertreter. Am Goethegymnasium hält man unbedingt am Übersetzen fest und die Direktoren Reinhardt und Ziehen be-

1) Vgl. Ziehen, Zur Weiterführung des Französischen in den Mittelklassen des Gymnasiums mit Frankfurter Lehrplan. Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 155. u. 156. Bd., 2. Heft, S. 102.

tonen immer wieder die Unerläfslichkeit dieser Übung, der sie hohen Wert beimessen. Sollte aber nicht gerade am Gymnasium, wo schon in den alten Sprachen so reichliche Übungen dieser Art stattfinden, darum um so eher in der modernen Sprache auf sie verzichtet werden können? Die breite Grundlage, die nach den Frankfurter Lehrplänen dem Französischen auch am Gymnasium eingeräumt ist, sollte doch die Möglichkeit bieten, auf dem einmal eingeschlagenen Wege der direkten Sprachaneignung auch weiter zu schreiten! — Direktor Walter, im Gegenteil, bestreitet, wie viele andere Reformer, den Wert des Übersetzens und sucht seine Schüler vielmehr in der fremden Sprache festzuhalten, ihnen selbst Unklares und Unverstandenes durch sie verständlich zu machen. Dieses Verfahren lasse Zeit für die fremde Sprache gewinnen, der Schüler werde in ihr heimischer, lerne sich frischer und gewandter ausdrücken, weil er nicht immer durch das Vergleichen von der unmittelbaren Aufnahme derselben abgelenkt werde. Seine in Schweden gesammelten Erfahrungen, über die er später berichten wird, haben ihn in dieser Auffassung nur bestärkt: überall hat er da, wo dem Schüler die Sprache zum lebendigen Eigentum gemacht wurde, bessere Ergebnisse beobachtet als an den Schulen, wo das Übersetzungsverfahren im Vordergrund stand. Daher läfst er an seiner Anstalt das Übersetzen so weit als irgend möglich beschränken; geübt wird es nur wegen der für die Abschlufsprüfung noch vorgeschriebenen Übersetzungsaufgabe. Es kann aber kaum ausbleiben, dafs diese Vorschrift für die Frankfurter Reformanstalten bald zu Gunsten einer freien Arbeit fällt, die allein dem ganzen Unterrichtsbetrieb entspricht und durch die der Schüler in ganz anderer Weise sein Wissen und Können zu entfalten vermag. Es ist nicht recht abzusehen, warum in den mehrfach erwähnten Sonderbestimmungen für diese Prüfung, die vom Lehrkörper des Goethegymnasiums entworfen worden sind und die nur ganz allgemein von einer schriftlichen Prüfungsarbeit sprechen, diese Forderung nicht mit aufgenommen worden ist. Wenn Direktor Ziehen für Untersekunda auf je drei freie Kompositionen erst eine Übersetzung, sei es aus der Muttersprache oder in sie, verlangt, so hält doch auch er die freie Arbeit für die Hauptbethätigung, die darum auch in der Prüfung als die angemessenere Prüfungsleistung zu verlangen wäre. Für das Englische hat man an den Realanstalten die freie Arbeit zugelassen. Direktor Walter legte den Teilnehmern an der Wiener Neuphilologen-Versammlung Proben solcher freien Arbeiten seiner Schüler vor, die überzeugend darlegten, dafs der englische Unterricht, trotz späteren Beginns, bei reichlicherer Übungszeit recht befriedigende Leistungen zu erzielen vermag, so dafs die nach der Abschlufsprüfung abgehenden Schüler auch in diesem Fache mit recht ansehnlichen Kenntnissen ins Leben treten können. Eingehendere Mitteilungen über das befolgte Lehrverfahren wird

er in seiner demnächst bei Elwert erscheinenden Schrift: „Englisch in der Untersekunda nach dem Frankfurter Reformplan“ machen.

Bei den vorstehenden Ausführungen bin ich von einer ursprünglich beabsichtigten Skizze meiner persönlichen Beobachtungen mehr und mehr zur Berücksichtigung der dem gesamten Sprachbetrieb zu Grunde liegenden Anschauungen geführt worden, weil erst durch deren Kenntnis jene Eindrücke in die rechte Beleuchtung gerückt werden. Die so erfreulichen, zum Teil glänzenden Erfolge, von denen ich berichten konnte, sind wohl in erster Linie dem planmäfsigen Zusammen- und Ineinanderarbeiten der mit dem Unterricht in den einzelnen Sprachen betrauten Lehrer zu danken, das in den höheren Klassen erst recht zur Geltung kommen wird und daher auch für die Oberstufe, für welche Erfahrungen noch fehlen, zu den schönsten Erwartungen berechtigt. Da ähnliche günstige Wahrnehmungen auch für die alten Sprachen vorliegen, darf es nicht wunder nehmen, dafs der Frankfurter Versuch anderwärts Nachahmung gefunden hat: bereits in 30 deutschen Städten sind Anstalten nach dem Frankfurter bezw. Altonaer System neugegründet oder umgestaltet worden. Waren es bisher ausschliefslich städtische Schulen, so hat neuerdings das preufsische Kultusministerium auch ein staatliches Gymnasium in Breslau für den Versuch zur Verfügung gestellt und in den diesjährigen Haushaltplan eine gröfsere Summe für die Reformschulen eingesetzt.

Wohl hat man von dem Frankfurter Plane gesagt, er sei gar nichts Neues, das moderne Gesamtgymnasium in Leipzig habe bereits eine ganz ähnliche Organisation gehabt und sich doch nicht als lebensfähig erwiesen. Neu sind die von Direktor Reinhardt verwirklichten Ideeen allerdings nicht; er selbst weist wiederholt darauf hin, dafs sie im Keime schon bei Comenius zu finden seien. Völlig Neues auf dem schon so alten Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens zu schaffen, wird aber auch kaum möglich sein, man wird von Zeit zu Zeit auf Früheres zurückkommen. Wenn solche frühere Ideeen aber zeitgemäfs weiterentwickelt und ausgestaltet werden, so vollzieht sich, um in einem Bilde zu reden, diese rückläufige Bewegung nicht in der Ebene auf der Kreislinie, sondern im Raume auf der Spirale, wo jedes Zurückkommen zugleich ein Höherkommen, d. h. einen Fortschritt bedeutet, dem man, wofern er unserer Jugend und unserem Volke zum Segen gereicht, Beachtung und Anerkennung nicht versagen wird.

6. Gliederung von Xenophons Memorabilien I, 1 und 2.

Von Dr. P. Dörwald (Ohlau).

Vorbemerkung. Keiner der gegen die xenophontischen Memorabilien erhobenen Vorwürfe kehrt häufiger wieder als der ihres aphoristischen Charakters und ihres Mangels an Einheitlichkeit, keiner aber ist auch ungerechtfertigter, wie das erst kürzlich A. Döring nachgewiesen hat. Für die schulmäfsige Behandlung der Memorabilien, welche sich nicht auf die beliebige Auswahl einzelner Abschnitte der Schrift beschränkt, sondern ein möglichst vollständiges Bild des xenophontischen Sokrates darzubieten strebt, ist die Frage ihres inneren Zusammenhanges — ebensowohl im Sinne der systematischen Anlage des Buches überhaupt wie der zusammenhängenden Gedankenentwickelung in den einzelnen Abschnitten — von grofser Bedeutung. So möge denn der nachfolgende Nachweis der Gliederung der ersten Kapitel, zugleich des ersten Hauptteils der Verteidigungsschrift, als den Zwecken des Unterrichts dienend angesehen werden. Eine Aufzeigung des Gedankenzusammenhanges einiger weniger Abschnitte erschien wertvoller als eine Übersicht über die doch ziemlich durchsichtige Gliederung des ganzen Werkes, über welche auch Heft LI, S. 36 ff. zu vergleichen ist.

Einleitung: Xenophon spricht seine Verwunderung darüber aus, dafs Sokrates von den Athenern zum Tode verurteilt worden ist auf Grund der Anklage, dafs er 1. nicht an die Staatsgötter geglaubt und neue Gottheiten eingeführt und 2. die Jugend verführt habe (I, 1 § 1).

I. Die Abweisung der Anklage.
(I, 1 § 2—2 § 64)

1. Die Anklage auf Religionsneuerung.
(I, 1 § 2—§ 20).

Die Anklage auf Religionsneuerung entbehrt jeglicher Begründung. Denn

1. hat Sokrates den staatlich vorgeschriebenen Kultus innegehalten (§ 2—§ 9) und zwar
   a) im häuslichen und öffentlichen Opferdienst,
   b) in der Mantik, nur unterschied er sich hier von der Menge, nämlich
      α) in seinem Dämoniumglauben, der gerade zu der Anklage wegen Religionsneuerung Anlafs geboten haben mag (§ 2). Indes auch der Mantikglaube führt die Zeichenerteilung auf die Gottheit, nicht auf die Zeichen selbst als Ursache zurück (§ 3). Der Unterschied zwischen Sokrates und der Menge bestand lediglich in der

Ausdrucksweise, und der Erfolg bestätigte den Dämoniumglauben des Sokrates (§ 4). Derselbe ist geradezu ein Beweis für seinen Gottesglauben (§ 5);

β) lehrte Sokrates die Mantik recht gebrauchen (§ 6—§ 9). Nämlich der Götterrat sei nicht einzuholen in all den Dingen, die sich von selbst verständen, wohl aber da, wo der Ausgang sich nicht im voraus erkennen lasse (§ 6), in allen wichtigen Lebensfragen. Also

aa) um tüchtig in Haus und Beruf zu werden, müsse man selbst das Nötige lernen (§ 7). Dagegen

bb) vor bedeutungsvollen Lebensschritten und Entscheidungen müsse man immer erst den Rat der Gottheit einholen (§ 8). Daher seien

cc) Verachtung der Mantik und Befragung der Gottheit in selbstverständlichen Dingen gleich verwerflich.

Was der Mensch mit Hilfe der ihm von den Göttern geschenkten Geistesgaben selbst zu entscheiden vermöge, dazu müsse er sich die nötigen Kenntnisse erwerben, das Unentscheidbare aber von den Göttern erfragen: denn sie gäben in ihrer Gnade den Menschen Zeichen (§ 9).

2. Sokrates hat sich nie gotteslästerische Äufserungen zu schulden kommen lassen (§ 10—§ 16).

a) Wären solche je von ihm gethan worden, so wären sie nicht unbekannt geblieben, da sein Leben durchweg in der Öffentlichkeit verlief (§ 10—§ 11 Anf.).

b) Er fand zu ihnen auch gar keinen Anlafs (§ 11—§ 16), da er

α) sich nicht auf die spekulative Naturphilosophie einliefs (§ 11). Seine Gründe hierfür waren:

aa) Die Naturphilosophen vernachlässigten wichtigere Aufgaben der Philosophie, τὰ ἀνθρώπινα (§ 12), auch

bb) sei ihr Forschen ergebnislos (§ 13), denn sie kämen zu den widersprechendsten Lehren (Vergleich mit Geistesgestörten; Beispiele aus der Lehre der Eleaten, der Atomisten, Heraklits) (§ 14), endlich

cc) seien ihre Spekulationen gänzlich unfruchtbar und nutzlos (§ 15).

β) Sokrates wollte vielmehr das Wesen der sittlichen Pflichten erkennen lehren, seine Philosophie bezweckte sittliche Bildung, καλοκαγαθία (§ 16).

3. Von der wahren Gottesfurcht des Sokrates zeugt sein politisches Verhalten im Arginusenprozefs (§ 17—§ 19). Wenn seine Richter seine Philosophie nicht verstanden, so kannten sie doch seine Handlungs-

weise als Epistat in der Bule (§ 17): er hielt den Drohungen der Machthaber und der Wut des Volkes, welches die gesetzwidrige Verurteilung der Arginusensieger forderte, stand (§ 18) und fürchtete die allwissenden und allgegenwärtigen Götter mehr als Menschen (§ 19).

Schlufswort: Sokrates war nicht gottlos, sondern der frömmste aller Menschen (§ 20).

2. Die Anklage auf Jugendverführung.
(I, 2 § 1—§ 61).

1. Sokrates kann auf die Jugend keinen verderblichen Einflufs geübt haben (§ 1—§ 8), da er

a) die Tugenden der Enthaltsamkeit, der Abhärtung und der Anspruchslosigkeit mehr denn ein anderer übte (§ 1): durch sein Beispiel wirkte er auch auf die sittliche Besserung seiner Schüler (§ 2), wenn er auch nicht ein Lehrer heifsen, sondern nur durch sein Vorbild lehren wollte (§ 3),

b) auch von den entgegengesetzten Fehlern, Vernachlässigung des Äufseren und der Körperpflege, sich frei hielt und das rechte Mafshalten empfahl, damit der Seele kein Schaden erwachse (§ 4), und

c) weder durch Verschwendung noch durch Habgier schlecht auf seine Schüler einwirkte, er, der seine Unterweisungen sich nicht bezahlen liefs (§ 5), um

α) sich seine persönliche Freiheit zu wahren (§ 6),

β) durch Gewinnung von Freunden für das Leben sich einen höheren Lohn zu sichern (§ 7).

Ein solcher Mann kann nicht die Jugend verführt haben (§ 8).

2. **Widerlegung des ersten besonderen Vorwurfs des Anklägers,** Sokrates habe seine Schüler zur Geringschätzung der Staatsverfassung verleitet (§ 9—§ 11).

a) Der Ankläger behauptet, Sokrates habe seine Schüler zur Geringschätzung der Staatsverfassung verleitet, indem er die Beamtenwahl durch das Los unter Hinweis darauf, dafs doch selbst einen Steuermann, Baumeister, Flötenspieler niemand sich durch das Los nehme, lächerlich gemacht und ihnen dadurch revolutionäre Gesinnung eingeflöfst habe (§ 9);

b) jedoch: politisches Denken und die Fähigkeit durch überzeugende Gründe aufzuklären, macht die Bürger nicht revolutionär, da sie nicht in Versuchung kommen Gewalt anzuwenden. Denn

α) während aus Gewaltthätigkeit Feindschaft und Gefahren entspringen, wird durch überzeugende Gründe dasselbe erreicht ohne Gefahr, ja man gewinnt sich dankbare Freunde (§ 10),

β) während der Revolutionär nur im Bunde mit vielen anderen wirken kann, bedarf der der überzeugenden Rede Mächtige keiner Beihilfe,

γ) denkt dieser am wenigsten an Blutvergiefsen, da er gewifs lieber überzeugte Anhänger gewinnen als Menschen töten will (§ 11).

3. **Widerlegung des zweiten besonderen Vorwurfs des Anklägers,** dafs Kritias und Alcibiades des Sokrates Schüler gewesen seien (§ 12 — § 48).

a) Der Ankläger behauptet, der spitzbübische und blutgierige Oligarch Kritias und der sittenlose und frevelhafte Demokrat Alcibiades sind Schüler des Sokrates gewesen, und sie haben doch über den Staat das gröfste Unheil gebracht (§ 12).

b) Jedoch: die Thatsache, dafs Kritias und Alcibiades den Staat in Unheil gestürzt haben, ist nicht zu leugnen, aber dafs ihr Verkehr mit Sokrates die Schuld daran trage, ist unwahr (§ 13 — § 48).

aa) Dies läfst sich erweisen

α) aus beider Charakter (§ 14 — § 16):
da sie von Natur aus überaus ehrgeizig waren und um jeden Preis eine Rolle im Staate spielen wollten, so ist es an sich unwahrscheinlich, dafs sie, die des Sokrates Bedürfnislosigkeit und zugleich seine Gewalt über die Menschen kannten (§ 14) seine Jünger werden und sich von ihm zur Sittlichkeit führen lassen wollten, vielmehr begehrten sie nur die Dialektik und die Politik von ihm zu erlernen (§ 15), sie, die einem Leben, wie Sokrates es führte, den Tod vorgezogen hätten,

β) aus ihrem Verhalten: sobald sie ihren Altersgenossen überlegen zu sein glaubten, wandten sie sich von Sokrates ab und der Politik zu (§ 16).

bb) Der Einwand, Sokrates hätte seine Schüler nicht zuerst die Politik lehren sollen, sondern die Sittlichkeit (§ 17 f.), wird zunächst

α) im allgemeinen widerlegt: wie jeder Lehrer durch sein eigenes Beispiel nicht minder als durch das belehrende Wort wirkt (§ 17), so hat auch Sokrates sich selbst als ein Muster der Sittlichkeit dargestellt und auf das trefflichste über Tugend und menschliche Pflichten gesprochen,

β) auch Kritias und Alcibiades haben während der Zeit ihres Verkehrs mit Sokrates tugendhaft gelebt, nicht aus Furcht, sondern aus Überzeugung, dafs dies Verhalten das beste sei (§ 18).

cc) Der Einwand von philosophischer Seite, dafs die Tugend, welche einmal gelernt worden sei, nicht wieder verloren gehen könne, wird widerlegt (§ 19—§ 23) und zwar

α) im allgemeinen (§ 19—§ 23).

αα) Sittlichkeit kann nur durch Übung erhalten bleiben (§ 19 f.). Denn wie körperliche Kräfte ohne stete Übung schwinden, so auch die Kräfte der Seele, die Sittlichkeit (§ 19): daher halten die Väter auch auf guten Umgang für ihre zur Sittlichkeit erzogenen Söhne, und die Macht des guten Beispiels als ein Gebot des sittlichen Lebens sowie den Wechsel der Gesinnung auch bei Guten sprechen auch Dichterworte aus (§ 20);

ββ) die sittliche Erkenntnis selbst bedarf der steten Auffrischung (§ 21—§ 23). Denn wie Dichterverse, wenn sie nicht aufgefrischt werden, dem Gedächtnis entschwinden, so werden auch die Belehrungen, wenn sie erst aufser acht gelassen werden, vergessen; mit den sittlichen Vorschriften geht dann auch die Stimmung, der das Verlangen der Seele nach ihrer Befolgung entsprang, verloren: kein Wunder, dafs da auch die Sittlichkeit selbst Schaden leidet (§ 21); Trunksucht und Liebesleidenschaft machen ja auch aus dem Sparsamen einen Verschwender, aus dem Ehrliebenden einen Ehrvergessenen (§ 22): so bedarf die Sittlichkeit steter Übung, da die fleischlichen Begierden mit ihren Reizungen der Seele stete Gefahr drohen (§ 23).

β) So waren

αα) auch Kritias und Alcibiades, so lange sie unter dem Einflusse des Sokrates standen, ihrer Leidenschaften Herr, nach ihrer Trennung von ihm aber entwickelten sie sich, auch den bösesten Verführungen von aufsen ausgesetzt, auf das schlimmste (§ 24 f.)

ββ) Da verdient Sokrates doch eher Lob als Tadel, dafs er sie lange Zeit, noch dazu in ihrer Jugend, zu einem tugendhaften Leben bestimmt hat (§ 26). Denn kein Lehrer ist für die Rückschritte, welche seine Schüler machen, nachdem sie

seinem Unterricht entzogen sind, verantwortlich, vielmehr verdient er um so gröſsere Anerkennung, je schlechter sie sich dann im Verkehr mit anderen entwickeln: keinem Vater, der selbst tugendhaft lebt, miſst man die Schuld daran bei, daſs seine Söhne ein lasterhaftes Leben führen (§ 27). So sollte man in diesem Falle auch über Sokrates urteilen, seine eigene hohe Sittlichkeit müſste ihm vor einem solchen falschen Verdachte schützen (§ 28).

dd) Aber Sokrates hat ihr unsittliches Thun auch freimütig getadelt (§ 29—§ 39 Anf.). Als Beweis dient eine derbe Zurechtweisung des Kritias, der den Euthydem verführen wollte (§ 29 f.), und des Kritias Haſs, den er sich dadurch zuzog (§ 31—§ 38). Nämlich

α) um sich an Sokrates zu reiben, lieſs Kritias als Dreiſsigmann mit Charikles zusammen das Verbot ergehen die Redekunst zu lehren, wobei er dem Philosophen die Dialektik der Sophisten schuld gab, obwohl derselbe diese doch nie gelehrt hatte (§ 31). Als eine tadelnde Äuſserung des Sokrates über das verderbliche Treiben der Dreiſsig (§ 32) ihnen hinterbracht war, luden sie ihn vor, hielten ihm das Gesetz vor und verboten ihn seine Gespräche mit Jünglingen (§ 33).

β) Sokrates zeigte ihnen, daſs das vom Haſs eingegebene Gesetz keinen Sinn habe, da doch nur entweder die Redekunst gemeint sei, welche es mit dem Rechtreden zu thun habe — für diesen Fall müsse man sich des Rechtredens enthalten —, oder die des Nichtrechtredens — dann müsse man sich bemühen recht zu reden (§ 34). So trat

γ) der Zorn der Dreiſsigmänner, welche ihm auf seine weitere ironische Frage, was man denn unter „Jünglingen" zu verstehen habe (§ 35) und ob er mit diesen überhaupt kein Wort sprechen dürfe (§ 36), verboten von den Schustern, Zimmerleuten usw. zu reden, und da Sokrates weiter fragte, ob er denn auch die Sittenlehre, welche das Ergebnis seiner Gespräche zu sein pflege, vermeiden solle, ihn unter wohlverständlichem Hinweis auf die sie kränkende Äuſserung des Philosophen mit dem Tode bedrohten (§ 37), unverhüllt zu Tage (§ 38).

ee) Während eine tiefere und nachhaltige Einwirkung nur möglich ist bei einer inneren Hinneigung des Schülers zum Lehrer, haben Kritias und Alcibiades nicht mit Sokrates verkehrt, weil sie sich

von seiner Person angezogen fühlten, sondern nur um ihrer künftigen politischen Laufbahn willen. Denn

α) noch als Schüler des Sokrates unterredeten sie sich am liebsten mit Staatsmännern (§ 39). Als Beispiel wird ein Gespräch des jugendlichen Alcibiades mit seinem Vormunde Perikles erzählt (§ 40—§ 46):

αα) Alcibiades wünscht von Perikles (§ 40) eine Begriffsbestimmung von Gesetz (§ 41) und erhält dieselbe in der Fassung, Gesetz sei alles, was das Volk, wenn es sich ordnungsgemäſs versammelt habe, zum Beschluſs erhoben habe und dann habe veröffentlichen lassen, indem es damit seinen Willen erkläre, daſs etwas geschehen oder unterbleiben solle, wozu noch auf eine Zwischenfrage des Alcibiades gefügt wird, daſs Gesetze das Beste des Volkes im Auge haben (§ 42).

ββ) Alcibiades wendet ein, ob es denn auch Gesetz sei, wenn nicht das Volk, sondern Oligarchen oder ein Tyrann diese Veröffentlichung erlieſsen, und erhält bejahende Antwort (§ 43).

γγ) Nun fragt Alcibiades nach dem Wesen von Gewalt und Gesetzlosigkeit und Perikles stimmt ihm darin zu, daſs dies der Zwang sei, welchen der Stärkere gegen Schwächere anwende, damit dieselben seinen Willen thun, worauf Perikles zurücknehmen muſs, daſs ein Tyrann Gesetze erlassen könne (§ 44), ebenso Oligarchen, ja auch das Volk, welches doch die Besitzenden durch Majorisierung vergewaltige (§ 45).

δδ) Perikles giebt sich überwunden und bemerkt, auch er habe in seiner Jugend solche dialektische Spitzfindigkeiten geliebt (§ 46).

β) Sobald sie den damaligen Staatsmännern überlegen zu sein glaubten, sind Kritias und Alcibiades nicht mehr zu Sokrates gegangen, der ihnen innerlich nicht zusagte und aus dessen Munde sie oft Tadel hören muſsten (§ 47).

ff) Wahre Schüler des Sokrates waren dagegen Kriton, Chairephon u. a., welche nicht geschickte Volksredner und Anwälte werden, sondern die Lehren der Sittlichkeit von ihm empfangen wollten. Von ihnen hat keiner je zu einem ähnlichen Vorwurfe wie Kritias und Alcibiades Veranlassung geboten (§ 48).

4. **Widerlegung des dritten besonderen Vorwurfes des Anklägers,** Sokrates habe seinen Schülern Geringschätzung ihrer Väter, Verwandten und Freunde beigebracht (§ 49—§ 55), und zwar

a) habe er bezüglich der Väter (§ 49 f.)

α) gelehrt, sie könnten dieselben, wenn sie sich ihnen an Wissen überlegen glaubten, ins Gefängnis führen lassen, da das Gesetz es dem Sohne gestatte, seinen Vater wegen Geistesschwäche verhaften zu lassen (§ 49).

β) Jedoch: Sokrates hätte geglaubt, wer andere wegen Unwissenheit ins Gefängnis führen lasse, gehöre als gemeingefährlich selbst dahin. Hat er doch oft die Frage nach dem Unterschiede von Unwissenheit und Geistesschwäche aufgeworfen und geurteilt, dafs die Wahnwitzigen zu ihrem und der Ihrigen Frommen ins Gefängnis gehörten, die Unwissenden aber belehrt werden müfsten;

b) bezüglich der Verwandten und der Freunde (§ 51—§ 55)

α) habe er gelehrt, die ersteren seien zu nichts nütze, in Krankheitsfällen hole man doch den Arzt, in Prozessen den Anwalt (§ 51), ja auch Freunde seien nichts wert, wenn sie sich nicht nützlich machen könnten: nur wer das Rechte wisse und es anderen weisen könne, verdiene Wertschätzung, weshalb alle anderen im Vergleiche mit ihm geringwertig seien (§ 52).

β) Jedoch:

αα) Freilich hat Sokrates dergleichen Äufserungen von den Angehörigen und Freunden gethan, ja auch gesagt, man schaffe die Leiche selbst des teuersten Angehörigen sobald als möglich unter die Erde (§ 53), ja an sich selbst beschneide und beseitige man doch trotz aller Selbstliebe alles Unnütze und Lästige wie Nägel, Schwielen u. a. entweder selbst oder lasse es von anderen tilgen, sogar von Ärzten unter Schmerzen ausbrennen und bezahle noch dafür, und den schädlichen Schleim speie man aus (§ 54).

ββ) Damit wollte Sokrates nicht lehren, dafs man den Vater lebend begraben oder sich selbst verstümmeln solle, sondern zeigen, dafs das, was zu nichts nütze sei, auch keine Wertschätzung verdiene, und er mahnte durch solche Reden, dafs, wer Ehre von anderen beanspruche, sich diesen auch nützlich erweisen müsse, und wer die Liebe des Kindes, des Bruders, des Freundes fordere, sich dieselbe durch sein Verhalten verdienen müsse (§ 55).

5. **Widerlegung des vierten besonderen Vorwurfes des Anklägers,** Sokrates habe die schlechtesten Dichterworte benutzt, um seine Schüler schurkisch und tyrannisch zu machen (§ 56—§ 61).

a) Erstes Beispiel: Den Vers des Hesiod *Ἔργον δ' οὐδὲν ὄνειδος, ἀεργίη δέ τ' ὄνειδος* habe er

   α) erklärt, als wenn der Dichter haben wolle, dafs man sich keines Thuns enthalten solle, auch nicht des schlechten, wenn es Gewinn bringe (§ 56).

   β) Jedoch mahnte Sokrates durch dieses Wort zu nutzbringender Thätigkeit, indem er alles unnütze Thun als Müfsiggang geifselte. (§ 57).

b) Zweites Beispiel: Die Stelle Il. II 188 ff. habe er

   α) oft angeführt (§ 58), um sie so auszulegen, als wenn der Dichter es billige, dafs man Leute aus dem Volk und die Armen schlage.

   β) Jedoch

      αα) da hätte Sokrates glauben müssen, selbst geschlagen werden zu sollen; vielmehr lehrte er, wer nichts nütze sei und dennoch grofse Ansprüche mache, der müsse auf alle Weise zurückgewiesen werden, auch wenn er reich sei (§ 59).

      ββ) Ganz im Gegenteil war Sokrates ein rechter Volks- und Menschenfreund. Denn er nahm von keinem seiner Schüler Geld für seine Lehre, während manche von diesen doch für etliches, was sie von ihm umsonst empfingen, sich viel Geld zahlen liefsen (§ 60). So brachte Sokrates durch seine Freigebigkeit seiner Vaterstadt gröfsere Ehre ein als Lichas Sparta, denn er hatte edlere Güter zu spenden als dieser (§ 61).

Schlufswort (§ 62—§ 64): Danach hätte Sokrates statt des Todes eine Ehrung seitens des Staates verdient. Denn weder nach den Gesetzen, in denen der Tod für ein Vergehen festgesetzt ist, war er schuldig (§ 62), noch hat er sich eines Vergehens gegen den Staat oder Privatpersonen schuldig gemacht, wegen dessen er hätte verurteilt werden können (§ 63). Aber auch bezüglich der beiden Anklagepunkte war er unschuldig, er, der frömmste und tugendhafteste aller Menschen, der seine Schüler von allem Schlechten abbrachte und das Streben nach den edelsten häuslichen und sozialen Tugenden in sie pflanzte. So hätte er statt des Todes hohe Ehre von dem Staate verdient (§ 64).

7. Über die Benutzung der geographisch-historischen Bilder beim Unterrichte.

Von Dr. Anton Becker (Wien).

Die seit Rousseaus Zeiten verfochtene Idee von der Nützlichkeit der Anschauungsmittel hat sich nun vollständig Bahn gebrochen und wird auch von den Schulbehörden auf das eifrigste unterstützt; dies hat zu einer grofsen Bereicherung der historisch-geographischen Kabinette geführt; fast jede Anstalt verfügt über eine grofse Anzahl trefflicher und nützlicher Anschauungsmittel, unter denen eine Reihe prachtvoll ausgestatteter Bilder die erste Stelle einnehmen. Im grofsen und ganzen mufs man gestehen, dafs diese Bilder ihren Zweck, ein Hilfsmittel des Unterrichtes zu sein, erfüllen; sie sollen vor allem typisch sein, das Charakteristische hervorheben.[1]) Diese Forderung sollten sich die Herausgeber solcher Bilder stets vor Augen halten; poëtische Zuthaten zu solchen Bildern sind oft sehr überflüssig.[2])

Über den Wert dieser Bilder ist man in der gesamten didaktischen Litteratur einig; dagegen gehen in der Praxis die Ansichten über den Gebrauch derselben oft weit auseinander. Die einen begnügen sich damit, diese Bilder in dem Kabinette wohl verwahrt — zu besitzen; es giebt thatsächlich solche Leute, die Bilder könnten ja beschmutzt werden! Andere sind schon mitteilsamer: sie hängen die Bilder in den Klassenzimmern auf, z. B. gleich bei Beginn des Schuljahres, und weisen auch hier und da darauf hin. Wieder andere bringen die Bilder in jener Stunde in die Klasse, in welcher der Lehrstoff, zu dem der Inhalt des Bildes gehört, vorgenommen wird; im entsprechenden Augenblicke des Vortrags weisen sie das Bild vor, machen auch auf dies und jenes aufmerksam und hängen sie dann in der Klasse auf; selten werden die Bilder beim Prüfen herangezogen.

Die erste Methode der Bilderbenutzung richtet sich selbst. Die zweite scheint mir nicht ganz richtig zu sein; denn der Schüler soll beim Vorzeigen des Bildes dasselbe mit voller Aufmerksamkeit betrachten; das wird aber nicht der Fall sein, wenn der Schüler sich daran gewöhnt hat, was ja eintreten mufs, wenn er es tagtäglich vor Augen hat, geradeso wie wir uns an die prächtigsten Gemälde gewöhnen, die den Wandschmuck unseres Zimmers bilden; ja es kann vorkommen, dafs der Schüler bei dieser Art

1) Dies ist z. B. nicht der Fall bei dem Hölzlschen Charakterbild „Die Arvaburg", weil dieses an sich schöne und interessante Bild nichts Charakteristisches enthält; die Burg könnte im Rheinthale oder einem anderen Thale ebenso gut stehen.

2) Z. B. Die Darstellung des Gewitter bei Hölzls Bild; „Der Plattensee".

und Weise schliefslich nicht einmal weifs, was das Bild vorstellt; macht man ja die Erfahrung, dafs dies auch nach einer sorgfältigen Erklärung des Bildes eintritt. Besser erscheint mir das an dritter Stelle erwähnte Verfahren; man kann in der Praxis die Beobachtung machen, die sich psychologisch sehr gut erklären läfst, dafs sich in dem Augenblicke, als der Lehrer mit einem Bilde das Zimmer betritt, die Aufmerksamkeit aller Schüler steigert; sie passen schon auf, was das Bild bedeutet und wann es herangezogen wird; damit ist schon gewonnen, dafs dem Vortrage mit gröfserer Aufmerksamkeit gefolgt wird; der Lehrer mufs aber zunächst das Bild verdeckt, also z. B. mit der Bildfläche gegen die Wand stellen, um es erst im entscheidenden Momente zur Veranschaulichung zu bringen, weil sonst die Schüler, mit dem Bilde beschäftigt, dem vorangehenden Vortrage nur zerstreut folgen.

Die Darbietung des Bildes beschränkt sich in den meisten Fällen darauf, dafs der Lehrer auf das Bild hinweist, dies oder jenes erklärt, dann das Bild im Schulzimmer aufhängt und hierauf seinen Vortrag fortsetzt. Nun ist die natürliche Folge, dafs viele Schüler das Bild noch länger betrachten, manches daran erst jetzt finden, was die kindliche Phantasie ungemein fesselt und die Aufmerksamkeit ablenkt; es werden Vorstellungsreihen gebildet, welche weit weg vom Stoffe der Schule führen. Es wird daher von didaktischem Werte sein, wenn der Lehrer nach Erklärung des Bildes es wieder verdeckt. Jeder Lehrer, der seine Schüler genau beobachtet, wird diese Bemerkung bestätigen.

Schon Menge hat für die Benutzung der Bilder als Anschauungsmittel beim Unterrichte eine Reihe sehr beherzigenswerter Grundsätze aufgestellt; er sagt: „1. Pflege das Sehen, das äufsere, wie das innere, denn nur so bewirkst du tiefe und bleibende Vorstellungen. 2. Überhäufe die Schüler nicht mit Bildern, damit sie sich nicht gegenseitig verwischen. 3. Zeige kein Bild, das nicht auch erklärt wird. 4. Sorge dafür, dafs während der Erklärung jeder das Bild vor Augen hat. 5. Gieb nie Bilder herum, am wenigsten, wenn du unterrichten willst. 6. Überzeuge dich stets, dafs das Wesentliche an den Bildern von allen gesehen worden ist. 7. Zeige keine Bilder, die undeutlich, unverständlich oder besonders unvollkommen sind. 8. Veranschauliche nicht durch Bilder solche Vorgänge, die innerlich in viel vollkommenerer Weise erschaut werden können.

Während die übrigen Sätze klare und deutliche Winke enthalten, läfst der erste Satz die Frage des „Wie“ noch offen; vielleicht hat Menge hierin keine Norm aufstellen wollen, im Hinblicke darauf, dafs bei uns die Norm leicht zur Schablone wird. Nichtsdestoweniger erscheint es mir nicht unpassend, betreffs dieses „Wie“ einige Beispiele aus der Praxis anzuführen.

Der Grundgedanke, der mich bei der Benutzung der Bilder leitet, ist der, dafs entsprechend den Forderungen der modernen Didaktik zunächst die Schüler selbst zur Erklärung des Bildes herangezogen werden sollen; damit wird wohl — unter der Leitung des Lehrers — das „äufsere Sehen“ oder besser Schauen und Erschauen gepflegt werden. Dann, dafs aus dem Bilde selbst — sofern es des Charakteristischen genug enthält — die allgemeinen Charakterzüge des Ganzen, dem das Bild als Teil angehört, herausentwickelt werden sollen; daher empfiehlt es sich, das Bild selbst zum Ausgangspunkt der ganzen Betrachtung zu machen.

Zur Erläuterung dieser Art des Vorganges will ich zwei Beispiele nehmen; ein geographisches und ein historisches. Zum Gegenstand des ersten greife ich das Hölzl'sche Charakterbild „Der Fischsee und die Meeraugspitze in der hohen Tatra“ heraus.

Nachdem der Lehrer die Lage und die Grenzen der hohen Tatra hat bestimmen lassen, wird das Bild vorgelegt und der Lehrer giebt an, was das Bild vorstellt, indem er durch eine Skizze auf der Tafel den Zusammenhang des Fischsees, des Meerauges und der Bialka verdeutlicht; er zeigt dann, welcher von den beiden Seen der Fischsee ist. Die Schüler werden nun gefragt, wie das Bild zu orientieren ist, wo die Weltgegenden sind. Ferner fragt der Lehrer, was die Schüler in dem Bilde bemerken; es wird sich aus den Antworten ergeben: 1. Form und Farbe der Seeen. 2. Dafs der zweite See bedeutend höher liegt. 3. Die mehr rundlichen Formen der Berggipfel. 4. Der Mangel an gröfseren Schneeflächen. 5. Die Schutthalden am Fufse der Berglehnen. 6. Die Knieholzbestände an den Berglehnen. 7. Die Zersplitterung des Gesteins. Der Lehrer knüpft nun daran die das gesamte Gebirge charakterisierenden Bemerkungen.

ad 1. Dafs es solche Seen mehr als 100 giebt; dafs deren mehr auf der Südabdachung als an der Nordabdachung liegen (74 : 38); dafs der Fischsee einer der gröfsten ist (33 ha); dafs alle diese Seen die grünlichblaue Farbe in verschiedener Schattierung haben und meist eine mehr oder minder runde Gestalt zeigen; dafs die meisten derselben Flufsseen sind. Anzuführen wäre da noch z. B. der Csorbasee.

ad 2. Die Seen liegen in Terrassen in den Thälern übereinander; das Vorherrschen von stufenförmigen — unausgearbeiteten — Thälern, mit Seen, Wasserfällen und Circusthalschlüssen — im kleinen hier wie in Schweden im grofsen.

ad 3. Dafs fast alle Berge solche Formen aufweisen wie die vorliegende Meeraugspitze und dafs diese einer der höchsten (2500 m) Berge sei; die höchsten Spitzen, Gerlsdorferspitze und Lomnitzer Spitze, sind über 2600 m hoch. (Lage auf der Karte!)

ad 4. Dafs dieser Mangel an ewigem Schnee der hohen Tatra eigentümlich ist; ebenso das Fehlen der Gletscher; dafs dagegen Spuren von Gletschern der Vorzeit vorhanden sind, wie zahlreiche Moränenwälle zeigen welche die Thäler abschliefsen und oft Anlafs zur Seenbildung geben (Csorba-See). Nur Schneeflecke finden sich häufiger, auf der Nordabdachung.

ad 5 u. 7. Solche Schutthalden begleiten fast alle gröfseren Abhänge und sind eine Folge der starken Verwitterung des Granits.

ad 6. Am Süd- und Nordfufse der Hohen Tatra breiten sich dichte Nadelwälder aus, die bis 1300 m reichen, in ihnen liegen noch (1000 m) die Badeorte Schmecks im Süden, Zakopane im Norden.

Nun wird der Lehrer von einem Schüler die charakteristischen Merkmale der Hohen Tatra zusammenfassen lassen.

Durch einen solchen Vorgang wird meiner Ansicht nach erreicht:

1. Dafs das Interesse von Anfang an gefesselt wird; es wird sich daher ein solcher Vorgang empfehlen, wenn die Schüler schon ermüdet sind, also z. B. in der 4. Stunde.

2. Der Schüler wird zum genauen Beobachten und Denken angeregt; er lernt beobachten; jeder Lehrer, der so vorzugehen den Versuch macht, wird die Bemerkung machen, dafs die Schüler im Anfang immer nur das Unwesentliche herausgreifen, später aber gleich das Charakteristische finden. Derjenige Schüler, der solche Landschaftsbilder schärfer anzusehen gewohnt ist, wird nicht blofs ein anderes Bild genau anschauen, sondern auch in der Landschaft draufsen viel mehr sehen; er wird aber auch das, was er sieht, in Worte kleiden können, wie er es hier unter der Anleitung des Lehrers thut; wie viele Schilderungen und Beschreibungen unter den deutschen Aufsätzen unserer Schüler scheitern daran, dafs sie nicht „sehen" gelernt haben!

3. Der Schüler gewinnt von einem sinnlichen Objekte aus die charakteristischen Merkmale des Gebirges, hat also für sein Gedächtnis eine der stärksten Hilfen, die auch bei der Reproduktion wichtige Dienste leistet.

4. Er erlernt das Ganze in der Schule und es bleibt ihm für die häusliche Vorbereitung nur wenig zu thun — also ein Mittel gegen die Überbürdung.

Ich habe dieses Beispiel etwas ausführlicher besprochen und glaube mich in dem nun folgenden historischen auf blofse Andeutung beschränken zu können.

Wir nehmen als Vorlage das Charakterbild „Sendgrafengericht" (Zeit Karls d. Grofsen). Das Bild wird vorgewiesen bei Gelegenheit der Besprechung der Kulturverhältnisse zur Zeit Karls d. Gr. Als Einleitung kann vorausgeschickt werden das Kapitulare Karls d. Gr. (Richters Quellenbuch No. 21);

dann wird das Bild aufgehängt und nun durch Fragen Folgendes hervorgehoben:

1. Den Schülern wird zunächst die Gruppe im Vordergrund auffallen: der sitzende und stehende Mann, der Priester und der vor ihm Kniende der den Eid leistet. Also der Moment der Eidesleistung bei der Gerichtsverhandlung, welche im Freien stattfindet, unter einem Baume, an welchem ein Schild hängt.

2. Der unter dem Baume Sitzende ist der Sendgraf, der neben ihm Stehende der Gaugraf.

3. Der Mönch mit der Schreibtafel — Schriftführer.

4. Links die sieben Männer — die Schöffen.

5. Im Hintergrund Soldaten und Volk und ein Teil des Dorfes.

6. Die Trachten.

Daran knüpft der Lehrer nun die Darbringung des Neuen. Die Stellung des Sendgrafen und Gaugrafen, der Mönche und der Geistlichkeit überhaupt, wobei sich empfehlen wird, die bezüglichen Stellen aus den Kapitularien (Richter, Quellenbuch No. 21) vorzulesen, denn das Gerichtswesen und Karls d. Gr. Sorge dafür (Quellenbuch No. 14), das Schöffengericht, kann nun vorgebracht werden. Endlich wendet man sich den Trachten zu, wobei den Schülern von selbst die Ähnlichkeit der Kleidung und Rüstung der Soldaten mit den römischen Trachten, die ja die Schüler kennen, auffallen wird; der Lehrer kann daran die Betrachtung über die Anknüpfung Karls d. Gr. an die Antike in der Kunst und Litteratur anschliefsen. Dann kann auch hier an die Darstellung des Volkes und des Dorfes die materielle Kultur angeknüpft werden, die Bedeutung des Grundbesitzes, Abnahme der freien Kleinbauern, wie früher an die Person des Sendgrafen die Verfassung und an die des Geistlichen die geistige Kultur.

Durch diese Skizzen wollte ich nachweisen, wie man ein Bild — geradeso wie ein Quellenstück [1]) — zum Ausgangs- und Mittelpunkt der Darstellung machen kann. Die Vorteile, welche eine solche Methode bietet, habe ich früher hervorgehoben. Nur betone ich ausdrücklich, dafs nicht jedes Bild zu einem solchen Vorgange geeignet erscheint; von den geographischen können meiner Ansicht nach folgende in dieser Weise ausgenutzt werden: „Das Berner Oberland", „Die Schneekoppe im Riesengebirge", „Neapel mit dem Vesuv", „Aus der Puszta Horlobágy", „Die Wüste", „Die Massai-Steppe", „Aus der Sierra Nevada Kaliforniens", „Das Plateau von Anahuac, „Der Grand-Cañon des Colorado", „Aus dem Himalaya".

1) Darauf habe ich in meinem Vortrage am VI. deutsch-österreichischen Mittelschultage, Wien, Ostern 1897 hingewiesen. (Vgl. Österreichische Mittelschule, XI. Jhg. 1897. Heft II u. III.

Unter den historischen Bildern erscheinen mir zu solchem Zwecke folgende geeignet: „Tajrans Ansprache an seine Soldaten“ (für die Besprechung des Militärwesens zur Kaiserzeit), „Im Klosterhof“, „Ritterburg“, „Im Rittersaale“, „Landsknechte“ (Werbescene aus dem XVI. Jahrh.), „Lagerleben im 30jährigen Kriege“, „Aus der Rokokozeit“.

Es wird sich von selbst ergeben, dafs man bei der Betrachtung der Baukunst in ähnlicher Weise von einem der zahlreichen Bilder ausgehen kann, die wir von den bedeutendsten Bauwerken haben.

Zum Schlusse möchte ich noch eine Anregung geben. Wer unsere kunsthistorischen Museen und Gemäldesammlungen durchwandert, findet eine Fülle von Bildern geograpischen und geschichtlichen Inhalts von berühmten Meistern, die einen festen Platz in der Kunstgeschichte haben. Wäre es nicht von Nutzen, Reproduktionen dieser Bilder als Anschauungsmittel beim Unterricht zu verwenden? Kunstgeschichte zu betreiben — im wahren Sinne des Wortes — wird nicht Sache der Mittelschule sein; hier aber wäre es auf die leichteste Weise möglich, die Schüler mit vielen hervorragenden Künstlern und Kunstwerken bekannt zu machen. Wie oft würde da dem Schüler der Zusammenhang zwischen dem Lauf der Geschichte und der Entwickelung der Kunst klarer werden! Wie oft der Einflufs eines historischen Ereignisses auf das Schaffen des Künstlers! Lernt der Schüler die Kunstwerke der Alten kennen, warum könnte ihm nicht so Gelegenheit gegeben werden, auch spätere Werke kennen zu lernen, zumal man hier zweierlei auf einmal gewinnen würde, Inhalt und Form?

---

8. Die drei ersten Geometriestunden.

Von Dr. Schuster (Oldenburg).

Dafs die mathematischen Lehrstunden dazu bestimmt sind, nützliche Kenntnisse zu vermitteln, ist dem Anfänger leicht genug verständlich; auch die Art dieser Kenntnisse lernt er bald beurteilen, und die Möglichkeit ihrer praktischen Verwertung begreift er rasch: um so schwieriger aber ist es, ihn zu überzeugen, dafs alles dies nicht die Hauptsache ist, ihm eine Vorstellung davon zu geben, dafs der eigentliche Zweck des mathematischen Unterrichts auf rein geistigem Gebiete liegt, und ihn für dessen eigentümliche auf logische Verstandesbildung abzielende Methode empfänglich zu machen.

Und doch hängt der Erfolg wesentlich davon ab, dafs der Lehrer nicht blofs selbst dieses Ziel scharf ins Auge fafst, sondern es auch dem Schüler von vorn herein wenigstens in seinen Umrissen erkennbar macht und dann

in dem Maſse, wie dessen Verständnis wächst, vor seinem geistigen Auge in immer zunehmender Deutlichkeit und Klarheit in die Erscheinung bringt. Deshalb muſs der mathematische, vorab der geometrische Unterricht — unbeschadet der Anschaulichkeit des Stoffes und der Darbietung — von Anfang an nicht allein nach streng wissenschaftlichen Grundsätzen erteilt werden, sondern sich auch so vielseitig zu gestalten suchen, daſs er die grundlegenden Methoden alsbald in ähnlichem wohlerwogenen Wechsel, wie später auf höheren Stufen, zur Anwendung bringt — im Hinblick sowohl darauf, daſs gerade dieser Wechsel sich auch auf den höchsten Gebieten der mathematischen Forschung so auſserordentlich fruchtbar erweist, als auch vornehmlich deshalb, weil er der Nährboden ist, auf welchem die Interessen der Erkenntnis keimen und zur Reife sich entwickeln.

I.

Das *empirische Interesse* findet im Geometrieunterricht seine erste Befriedigung an der Beobachtung und Unterscheidung der einzelnen Raumgröſsen. Flächen und Linien sind aber nur an Körpern wahrnehmbar; daher muſs der Unterricht von der Betrachtung eines Körpers ausgehen, und zwar eines Körpers von möglichst mathematischer Gestalt, der indessen den Schülern aus dem täglichen Leben schon im allgemeinen bekannt ist und dessen Dimensionen in seinen Kanten unmittelbar zum Ausdruck kommen. Diese Bedingungen erfüllt, solange für das vierseitige senkrechte Prisma keine kurze technische Bezeichnung (Kiste?) durchgedrungen ist, leider nur der Würfel: leider, denn seine absolute Regelmäſsigkeit ist für die Auffassung mancher Unterscheidungsmerkmale eher hinderlich, und auſserdem eignet sich das den Schülern aus ihrem bisherigen Erfahrungskreise unter diesem Namen bekannte Spielzeug seiner Kleinheit wegen wenig zu Demonstrationen und entspricht mit seinen abgerundeten Ecken nur unvollkommen dem mathematischen Ideal. Immerhin bieten wir nach dem Grundsatz, an Bekanntes anzuknüpfen, zunächst einen solchen Spielwürfel dar und übersehen, um die Schüler nicht zur Oberflächlichkeit in der Beobachtung zu verleiten, auch die unwillkommenen Abweichungen von der mathematischen Würfelform nicht, benutzen sie vielmehr gleich zur ersten Übung in der Abstraktion.

Auf geeignete Fragen antworten die Schüler etwa Folgendes:

„Das ist ein Würfel. Man benutzt ihn zum Spielen (etymologische Anmerkung). Beim Spielen kommt es darauf an, welche Nummer nach dem Wurf oben liegt. Auf dem Würfel stehen die Nummern von 1 bis 6. Die Nummern 2 und 5 stehen auf entgegengesetzten Seiten. Der Würfel hat also 6 Seiten, von denen je zwei einander gegenüberliegen.

Am Würfel bemerken wir auch Ecken und Kanten. Er hat 8 Ecken und 12 Kanten. Die Ecken und Kanten dieses Würfels sind abgerundet. Scharfe Ecken würden beim Spielen leicht abgestofsen werden. Bei diesem Würfel (ein zweiter wird gezeigt) sind die Ecken nicht so stark abgerundet wie beim ersten. Die Ecken eines Würfels, mit dem man nicht spielen will, brauchen gar nicht abgerundet zu sein. Ein richtiger („mathematischer") Würfel hat scharfe Ecken und Kanten.

Der erste Würfel ist gröfser als der zweite. Man könnte auch einen noch gröfseren Würfel herstellen. Zum Würfelspiel würde ein solcher jedoch unbequem sein. Dagegen könnten wir ihn besser betrachten."

Jetzt erscheint auf dem Tische ein Würfel von etwa 20 cm Kantenlänge; er wird mit einer Seite auf die Wandtafel gelegt, und diese „Seite" wird nachgezeichnet. Ob die Schüler die erhaltene Figur sofort als Quadrat oder nur als Viereck ansprechen, ist vorläufig gleichgültig; jedenfalls aber hat diese „Seite" wieder vier „Seiten": so ergeben sich aus der Notwendigkeit, das Wort „Seite" in jedem Falle durch einen bezeichnenderen Ausdruck zu ersetzen, die *Begriffe* der Linie und der Fläche und — unter Hinweis auf den Würfel selbst — der des Körpers.

II.

Damit entwickelt sich aus dem empirischen das *spekulative Interesse* und fordert Unterscheidungsmerkmale. Dazu aber sind Messungen oder wenigstens Schätzungen erforderlich, und diese finden, wie schon eingangs angedeutet, an der absoluten Regelmäfsigkeit des Würfels eine unerwünschte Einschränkung. Deshalb wird jetzt die Frage nach anderen Körpern, die auch 6 Flächen, 12 Kanten und 8 Ecken haben, (Griffelkasten, Wandtafel, Schulzimmer) gestellt, danach auf die Verschiedenheit der einzelnen Kanten und Flächen des „vierseitigen Prismas" aufmerksam gemacht und deren Messung an geeigneten Modellen (vgl. die genannten) veranlafst. So ergeben sich die drei Ausdehnungen „von links nach rechts, von oben nach unten, von vorn nach hinten" und die *wesentlichen Merkmale*, dafs eine Linie immer nur eine, eine Fläche nur zwei, ein Körper alle drei besitzt, dafs ferner die Ausdehnung der Linie stets Länge heifst, während die Ausdehnungen der Flächen und Körper verschiedene Namen führen.

Zur Befestigung der gewonnenen Vorstellungsreihen folgen Übungen in Gestalt von Schülervorträgen über andere Prismen, wobei durch allmähliche Vermehrung der Seitenzahl der Übergang zum Cylinder vorbereitet wird. A, B, C beschreiben nach einander das dreiseitige, das sechsseitige, das

achtseitige Prisma (ein optisches Prisma, ein sechskantiger und ein achtkantiger Bleistift liefern die Grundform für handlichere, von den Schülern selbst gefertigte Modelle) etwa in folgender Weise:

A. „Dieser Körper hat 2 Grund- und 3 Seitenflächen, ferner 9 Kanten und sechs Ecken. Er hat drei Ausdehnungen; er ist nämlich ungefähr 12 cm hoch, 6 cm breit und 5 cm dick. Jede seiner Flächen hat zwei Ausdehnungen: jede Grundfläche ist etwa 6 cm lang und 5 cm hoch, jede Seitenfläche etwa 6 cm breit und 12 cm hoch. Seine Kanten sind Linien; diese haben nur eine Ausdehnung. Jede Grundkante ist etwa 6 cm, jede Seitenkante etwa 12 cm lang."[1])

Diese Übungen sollen aber auch *Definitionen* vorbereiten. Meist nämlich entschlüpft dabei die Wendung „der Körper ist von . . . Flächen begrenzt" dem einen oder anderen Vortragenden schon ohne Zuthun des Lehrers Geschieht dies jedoch nicht, so mufs sie spätestens bei der Betrachtung des Cylinders (s. u.) irgendwie herausgeholt werden. Die Schüler sind z. B. durchaus geneigt, die Grundflächen dieses Körpers wegen der umgebenden Kreislinie auch als „krumm" zu bezeichnen und können sich dann nur damit verteidigen, jene seien doch von einer krummen Linie begrenzt. Fällt aber selbst hier der ersehnte Ausdruck nicht — sagt der Betreffende etwa „umgeben" — so ist die Gegenfrage: „Wie nennt man denn die krumme Linie, welche ein Land umgiebt?" von unfehlbarer Wirkung.

Genug, wo und wie das Wort fällt: fallen mufs es; dann aber wird es sofort für alle folgenden Erörterungen verbindlich gemacht und es werden die *Definitionen* festgestellt: Die Fläche ist die Grenze des Körpers — der Körper also ein begrenzter Teil des Raumes — die Linie die Grenze der Fläche — und die Grenze der Linie ist der Punkt.

Die Beschreibung des Cylinders (es ist mit ziemlicher Sicherheit zu erwarten, dafs bei der Darbietung des Modells die Schüler von selbst mit dem Namen „Cylinder" oder wenigstens „Walze" herauskommen) lautet etwa:

„Das ist ein Cylinder. Er ist von zwei Grundflächen und einer Seitenfläche begrenzt und hat zwei Kanten, aber keine Ecken. Die Seitenfläche ist eine gekrümmte Fläche, die Grundflächen sind eben. Die Seitenflächen und die Grundflächen sind von Kreislinien begrenzt. Eine Kreislinie ist eine krumme Linie" —

und führt auf die *Einteilung* der Flächen in ebene und gekrümmte, der Linien in gerade und krumme. — Von einer Feststellung der Unter-

1) „Zählen, Messen, Wägen, wo es geschehen kann; wo nicht, die Gröfsen wenigstens schätzen!" (Herbart, Umrifs pädag. Vorlesungen § 252).

scheidungsmerkmale wird vorläufig abgesehen; höchstens kann man einzelne Schüler, denen diese Unterlassung auffällt, zu einem Gespräche darüber unter vier Augen einladen.

III.

Den wohl a. a. O. empfohlenen Hinweis darauf, daſs die Linie nicht von der Fläche, die Fläche nicht vom Körper losgelöst werden kann, habe ich bisher absichtlich vermieden, auch bei den Definitionen, obgleich diese die Thatsache implicite enthalten. Denn er würde den jetzt folgenden Erörterungen über die Entstehung der einzelnen Raumgröſsen gewissermaſsen den Weg verlegen: dazu ist ja die Betrachtung isolierter Linien und Flächen erforderlich, freilich in durchaus abstraktem Sinne — aber gerade diese Erörterungen sind darauf berechnet, die Schüler von der *Notwendigkeit und Möglichkeit der Abstraktion* erst zu überzeugen. Zum Beweise diene folgende an die Zeichnung verschiedener Linien anknüpfende Unterrichtsskizze.

„Eine Linie entsteht dadurch, daſs sich die Spitze des Kreidestiftes auf der Wandtafel oder die Spitze des Bleistiftes auf dem Papier fortbewegt. Je besser der Stift gespitzt ist, desto besser („mathematisch genauer") gerät die Zeichnung. Die Linie, die ein stumpfer Stift erzeugt, ist eigentlich gar keine Linie, denn sie hat eine beträchtliche Breite. Sie ist nicht einmal eine Fläche, denn der Stift hat eine Kreideschicht (Graphitschicht) hinterlassen; sie hat also auch eine gewisse Höhe. Sie ist in Wahrheit ein Körper. Wenn eine mathematische Linie entstehen sollte, so dürfte sich nur ein einziger Punkt bewegen; er dürfte auch nicht abfärben, überhaupt keine sichtbaren Spuren hinterlassen. Wir können eine Linie also nur in Gedanken entstehen lassen."

So führt die Wahrnehmung der Flugbahn einer Leuchtkugel auf die nur dem geistigen Auge sichtbare Flugbahn einer Kugel, bezw. ihres Mittelpunktes (Erinnerung an die „Seelenachse" eines Gewehrs), die erleuchtete Bahn einer Sternschnuppe auf die abstrakte Vorstellung der Planetenbahnen — und es ergiebt sich als erste über die sinnliche Anschauung sich erhebende, rein verstandesmäſsige *Deduktion*: Die Linie entsteht durch Bewegung eines Punktes.

Stellen wir diesem *synthetischen* Satze die früher festgestellte *analytische* Definition des Punktes gegenüber, so führt die dadurch gewonnene Wechselbeziehung auf die synthetischen Definitionen der Fläche und des Körpers, die durch die bekannten Beispiele des Rollvorhanges und des Fächers, der Schublade und der Ziehharmonika wieder sinnlich veranschaulicht werden mögen.

Ein Rückblick auf die bisherigen nach methodischen Grundsätzen erzielten Ergebnisse macht eine Ergänzung durch systematische Anordnung wünschenswert. Wir stellen sie daher bei der Wiederholung nach folgenden Gesichtspunkten zusammen:

1. Die Arten der Raumgröfsen.
2. Ihre Entstehung.
3. Ihre Definitionen.
4. Ihre wesentlichen Merkmale.
5. Ihre Einteilung.

Damit betritt die Geometrie, die „Lehre von den Raumgröfsen", ihr eigentliches Arbeitsfeld. Auch hier harrt ihrer noch mancher Kampf zwischen Methode und System. So müfste sie nach systematischen Grundsätzen nunmehr die gerade Linie und dann den Winkel behandeln. Allein zu letzterem bedarf sie der wichtigsten Eigenschaften des Kreises und seiner Nomenklatur, und deshalb wendet sich die Methode lieber gleich der bereits vom Cylinder her bekannten und dort absichtlich besonders betonten Kreislinie zu, um bei den Übungen im konstruktiven Übertragen und Vergleichen von Winkeln, ferner bei deren Messung und Einteilung sichere Grundlagen und freie Hand zu haben. Die Systematik aber mufs sich gedulden, bis sie an einem geeigneten Ruhepunkte, etwa beim Übergang zum Dreieck, wieder zu ihrem Rechte kommt.

Wenn dann der mathematische Unterricht an solchen Ruhepunkten seinen methodischen Gang unterbricht, so dient er zugleich dem *ästhetischen Interesse*, „welches nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken, als vielmehr in einer ruhenden Kontemplation der Dinge seinen Ursprung hat." [1])

Ist der Schüler bei der Werktagsarbeit dem wohlerwogenen Plane des Meisters im Vertrauen auf dessen vorausschauenden Blick gefolgt, ohne im einzelnen viel nach Zweck und Ziel zu fragen, so zeigt dieser ihm dafür an Feiertagen den Bau, an dem er thätig ist und dessen Architektonik ihm bei der Naharbeit verborgen bleibt, einmal aus angemessener Entfernung, um ihm seine Gliederung verständlich und seinen Sinn empfänglich zu machen für den ästhetischen Genufs, den, wie jedes Kunstwerk, auch das stolze, in sich selbst gegründete Gebäude der mathematischen Wissenschaft ihren Jüngern gewährt.

---

1) Herbart, a. a. O. § 83.

Litterarisches.

1. **Th. Waitz', Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften.** 4. durch Beigaben verm. Aufl., hrsg. v. O. Willmann. Mit dem Porträt des Verfassers und einer Einleitung des Herausgebers über Waitz' praktische Philosophie. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. LXXXVI u. 552 S. 1898. 5 ℳ.

Das vorliegende Werk behauptet vermöge seiner anerkannten Gediegenheit eine hervorragende Stellung in der pädagogischen Litteratur. Im Jahre 1852 zuerst erschienen, hat es seit der zweiten Auflage in O. Willmann einen ebenso einsichtigen wie sorgfältigen Herausgeber erhalten. Das Buch sollte seinen ursprünglichen Charakter bewahren, deshalb liefs er den Text, abgesehen von kleinen Berichtigungen, unverändert, bereicherte ihn aber, um den Verfasser seinen Lesern immer näher zu bringen und vertrauter zu machen, durch zweckmäfsig ausgewählte Zugaben. Brachte die zweite und dritte Auflage eine gründlich geschriebene Abhandlung über Waitz' praktische Philosophie, Marginalien aus Waitz' Handexemplar nebst Bemerkungen aus seinen Kollegienheften und Diktaten und einige kleinere pädagogische Aufsätze, die zwar zumeist Zeitfragen aus den Jahren 1848—1858 betreffen, aber doch auch für uns noch Interesse haben, so sind jetzt aufserdem die von Gerland in der „Deutschen Biographie" veröffentliche Lebensbeschreibung des Verfassers und die Anzeige seiner „Allgemeinen Pädagogik", die Scheibert 1852 für die „Pädagogische Revue" geschrieben hat, hinzugefügt. Beide gehaltvolle Zugaben sind mit Freuden zu begrüfsen und werden neben der vortrefflichen Einleitung Willmanns dazu beitragen, das Werk in immer weitere Kreise der Fachgenossen einzuführen, was es so sehr verdient. Denn, wie Scheibert richtig sagt, macht Waitz es sich zur Aufgabe, „die auseinanderfahrende, sich in einzelnen Vorschlägen verlierende, in einzelnen Methoden für einzelne Fächer sich nutzlos abarbeitende, in fruchtlosen Experimenten sich abmüdende Praxis wieder auf das einheitliche Moment in der Erziehung und im Unterrichte zurückzuführen und die im Einzelstreben zersplitterten Kräfte zu einen und so wirksamer zu machen."

Dafs der Verleger das jetzt mit dem Bildnis des Verfassers geschmückte und auch sonst vorzüglich ausgestattete Buch zu einem um die Hälfte ermäfsigten Preise abgiebt, sichert ihm noch insbesondere den Dank des Publikums. **W. Fries.**

---

2. **M. Evers, Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte. Die höhere Schule und das gebildete Haus gegenüber den Jugendgefahren der Gegenwart. Eine Pädagogik des Kampfes.** VI u. 240 S. Berlin, Weidmann. 1898. 5,60 ℳ.

Der Schrift von Evers liegt ein Bericht zu Grunde, den der auch durch seine sonstigen Veröffentlichungen vorteilhaft bekannte Verfasser für die 6. Rheinische Direktorenversammlung im Jahre 1896 über die Abwehr der in der Gegenwart für die Zöglinge höherer Lehranstalten bestehenden Gefahren erstattet hat. Hierzu war er aber nach seiner reifen Amtserfahrung nicht blofs als Direktor eines grofsstädtischen Gymnasiums, sondern insbesondere auch als ein Religionslehrer, der gerade über die Bedeutung, Wirkung und Methode dieses Unterrichtsgegenstandes ein mafsgebendes Urteil hat, vor andern berufen. Bei der ungemeinen Wichtigkeit der behandelten Frage erscheint die Umgestaltung jenes Berichtes zu einem auch für weitere Kreise lesbaren Buche von vornherein als dankenswerte Leistung, und die nähere Kenntnisnahme des Inhalts kann diesen Eindruck nur bestätigen.

Anzuerkennen ist die gedrängte Kürze, mit der Evers den überaus reichen Stoff darstellt; er hält zwischen breiter Ausführung und skizzenhafter Übersicht die richtige Mitte und weiſs das Ganze klar und angemessen zu gliedern. Nachdem er in der Einleitung eine treffende Charakteristik unsrer Zeit auf politischem, sozialem und geistigem Gebiet, zum Teil mit Beziehung auf Münchs und Zieglers bekannte Schriften gegeben hat, schildert er die aus solchen Zuständen sich ergebenden Jugendgefahren in geistiger, gesundheitlicher und sittlich-religiöser Hinsicht, um dann die Ursachen und Gründe dieser Gefahren zu erörtern, die teils auſserhalb, teils innerhalb der Schule zu suchen sind. Hier hätten einzelne Punkte, z. B. das persönliche Verhalten der Lehrer, eine eingehendere Behandlung verdient.

Im dritten Hauptabschnitt wird der grundsätzliche Standpunkt der Beurteilung gewonnen und endlich im letzten, wichtigsten Kapitel als Ergebnis aller voraufgehenden Darlegungen geschildert, wie Haus und Schule zusammenwirkend die unsrer Jugend drohenden Gefahren abwehren können. Ein gut Stück gesunder praktischer Pädagogik mit besonnenem Abwägen der beiderseitigen Aufgaben und Pflichten, viel und oft schon erörtert, aber immer wieder wichtig und beachtenswert, weil Haus und Schule jetzt nicht minder wie früher sich gern gegenseitig die Verantwortung für Verfehlungen zuschieben und weil das Grenzgebiet wirklich strittig ist und bleiben wird.

Soll ich etwas tadeln, so ist es dies, daſs die Schrift ihren ursprünglichen Charakter als Bericht noch zu sehr verrät. Man bekommt zu viele Citate zu lesen, und die im kleinen Druck eingeschobenen Anhänge oder Anmerkungen erscheinen ungefällig. Aber sonst empfiehlt sich das Buch nach Inhalt und Form, und der Verf. wird sich nicht vergeblich an Fachgenossen, Jugend- und Schulfreunde, Eltern und Erzieher gewandt haben; namentlich auch den letzteren bietet er eine ernste, gehaltreiche Gabe, die sie einen Einblick thun läſst in die der Öffentlichkeit so sehr entzogene, in die Tiefe steigende Arbeit unsrer Direktorenkonferenzen. Die vorzügliche und geschmackvolle Ausstattung, die der Verleger dem Buche gegeben hat, kennzeichnet es auch äuſserlich als ein geeignetes Festgeschenk. **W. Fries.**

---

3. **Th. Lindner, Die deutsche Hanse.** Ihre Geschichte und Bedeutung. Für das deutsche Volk dargestellt. Mit zahlreichen Abbildungen und einer Karte in Farbendruck. 215 S. Leipzig, Hirt u Sohn. 1899. 4 ℳ., in Prachtband 5 ℳ.

Die Geschichte der Hanse ist in den letzten Jahrzehnten Gegenstand mehrerer gelehrter Forschungen gewesen, ich nenne auſser dem groſs angelegten Hansischen Urkundenbuch die von W. Kunze bearbeiteten Hanseakten aus England und die von O. Blümcke herausgegebenen Berichte und Akten der Hansischen Gesandtschaft nach Moskau (sämtlich erschienen im Verlage der Waisenhausbuchhandlung), aber eine wissenschaftlich begründete und zugleich für das allgemeine Verständnis berechnete Darstellung fehlte noch.

Diese Lücke auszufüllen hat sich der treffliche Verleger entschlossen und in Th. Lindner einen Autor gefunden, der wie wenige zu solcher Aufgabe berufen schien. Die frische, lebendig anregende Schreibart des Verfassers, die schon an seiner „Geschichte des deutschen Volkes“ und seinem Buche über den Krieg gegen Frankreich mit Recht gerühmt wurde, spricht uns auch hier wieder an, wird also zweifellos wiederum ihrer Wirkung, nämlich einer gesunden Verbindung von docere und delectare, sicher sein dürfen. Freilich das Erstere, der belehrende Zweck, wal-

tet vor und soll vorwalten, der Verf. ist von warmem Patriotismus beseelt und will Patriotismus und Nationalgefühl wecken und beleben. Er will auch an diesem Ausschnitt unsrer Geschichte zeigen, was deutscher Unternehmungsgeist vermocht hat, aber auch wie ein Volk „sich selber um die Früchte froher und frommer Arbeit bringen kann“, und er giebt gewissermaſsen als Nutzanwendung seiner Darstellung die Losung aus: Es gilt dem Vaterlande allerwege und mit allen Mitteln zu dienen.

Der Verleger hat es sich angelegen sein lassen, das Werk aufs geschmackvollste auszustatten. Zahlreiche, zum Teil schwer zu beschaffende Abbildungen, bei deren Auswahl Dr. Hach in Lübeck mitgewirkt hat, zieren das Buch, und die am Schluſs beigefügte Karte in Farbendruck, die das Handelsgebiet der deutschen Hanse um das Jahr 1400 darstellt, giebt die erwünschte Orientierung.

Nach alle dem können wir dem Buche, gerade auch unter der reiferen Jugend unsrer höheren Lehranstalten, nur die weiteste Verbreitung wünschen.

W. Fries.

---

4. Julius Lohmeyer, Vaterländische Jugendbücherei. J. F. Lehmann. München.

Dies Unternehmen setzt sich den Zweck, die heranwachsende Jugend gegenüber den mannigfachen niederziehenden und sittlich erschlaffenden Einflüssen unsrer Tage zu stählen, ihr statt der seichten, auf Reizung der Phantasie berechneten und die Gedanken nur verflüchtigenden Lektüre eine kernige, gesunde Nahrung des Geistes zu bieten. Bilder aus der vaterländischen Geschichte, Vorbilder eignen Strebens und Lebens, sollen unsre Knaben und Mädchen zu echt deutschen Männern und Frauen erziehen helfen, indem sie ihnen ein rechtes Verständnis für alles Gute, Wahre und Schöne vermitteln. Dafür, daſs es dem Unternehmen gelingen wird die Aufgabe der Förderung sittlicher, religiöser und nationaler Vertiefung zu erfüllen, finden wir in den Namen des hochverdienten Herausgebers und seiner Mitarbeiter gute Gewähr. Möge der in diesen Tagen verbreitete Aufruf an deutschgesinnte Eltern und an die deutsche Lehrerschaft mit seinem warmen, frischen Ton einen freudigen und dankbaren Wiederhall finden in weiten Kreisen!

Bis Weihnachten werden die ersten fünf Bände der Sammlung erscheinen, nämlich: 1. Johann v. Renys, der Kampf um die Marienburg von J. v. Wildenradt; 2. Der Raub Straſsburgs von Fr. Lienhard; 3. Aus Tagen deutscher Not von A. Ohorn; 4. Der Löwe von Vlaandern von H. Conscience; 5. Deutsche Charakterköpfe von W. Hahn.

W. Fries.

---

5. Stödtner, Dr. Franz. Die antike Kunst in Lichtbildern. Zum Gebrauche in Schulen und Universitäten. Institut für wissenschaftliche Projektionsphotographie. 1898. Berlin NW. 21, Bremer Str. 56. 25 S. 8°.

Schon vor vielen Jahren wies ich auf die Verwendung des Skioptikons hin als eines vorzüglichen Mittels, um den Kunstunterricht in Schulen anschaulicher zu gestalten. Damals fehlte es freilich noch an ausreichenden Glasphotogrammen oder Diapositiven, wie sie heute heiſsen. Diesem Mangel versprach Bruno Meyer abzuhelfen, der eine groſse Anzahl solcher Lichtbilder aus dem Verlage der Kunstanstalt Helios ankündigte. Ich habe in dieser Zeitschrift vor zwei Jahren auf sein Unternehmen hingewiesen. Leider hat er die erregten Hoffnungen nicht erfüllt. Jetzt ist an seine Stelle Dr. Stödtner auf den Plan getreten, zunächst mit etwa 900—1000 Diapositiven, welche sich auf die antike Kunst, besonders auf Kunstdenkmäler von

Griechenland und Rom beziehen. Angefügt sind etwa 100 Nummern aus dem Gebiete des antiken Kunstgewerbes. Wer für letzteres mehr Stoff auch aus andern Zeiten sucht, findet ihn in dem ebendaselbst erschienenen „Katalog von Lichtbildern über Kunstgewerbe und Dekoration“ verzeichnet, der allein 50 Seiten umfaſst. Die Kataloge sind übersichtlich angelegt. Der Stadt Athen sind allein 33 Bilder gewidmet, darunter dem Parthenon sieben. Jedes Diapositiv hat eine Gröſse von 8,5 × 10 cm und kostet 0,85 Mk.; einige sind koloriert, diese kosten freilich 3 Mk. Die Bilder werden auch verliehen — nicht unter 25 Stück auf einmal — gegen eine Gebühr von 0,20 Mk. das Stück für die erste Woche, 0,10 Mk. für jede weitere Woche. Die ganze Sammlung soll mit der Zeit auf 10000 Nummern gebracht werden. Es wäre erwünscht, daſs diejenigen Lehrer, welche mit dem Skioptikon — auch dieses liefert Stödtner für 170 Mk. — und den Diapositiven Unterrichtsversuche anstellen, darüber in den Osterprogrammen berichteten, wie dies jüngst Koch in Bremerhaven gethan hat.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

6. Nieſsen, Dr. Lorenz, Oberlehrer. Die Theorie der formalen Stufen, praktisch angewendet auf die abschlieſsende Anabasis-Lektüre. Progr. der Ritterakademie zu Bedburg 1897 (gedr. zu Düsseldorf) 16 S. 4°.

Es ist erfreulich zu sehen, wie die Theorie der formalen Stufen mehr und mehr Verständnis findet und zufolgedessen sich auch ihre Anhänger mehren. Denn 'non odit, nisi qui ignorat'. Ein bloſs äuſserliches Nachahmen führt freilich zu keinem befriedigenden Ergebnis, es gehört energisches Eindringen in das Wesen der Theorie hinzu, das sich nur einem fleiſsigen Studium enthüllt. Man kann nicht, wie es wohl geschieht, einem jungen Lehrer plötzlich zumuten, eine Präparation nach Herbart-Ziller aus irgend einem Lehrgebiete zu machen, indem man ihm vertrauensvoll das Schema in die Hand giebt. Es muſs vorgemacht werden. Aber auch manche gedruckte Beispiele sind brauchbar, und als solch ein brauchbares Beispiel, das der Anfänger mit Nutzen nachmachen wird, ist die vorliegende Arbeit zu empfehlen.

Nach einer kurzen Darlegung der formalen Stufen und ihrer Anwendung auf Schriftstellerlektüre behandelt N. mit Geschick Xenophons Anabasis IV, 6 und zwar einen Teil ausführlich nach den Stufen der Klarheit und Assoziation, dann das ganze Kapitel nach den Stufen des Systems und der Methode. Eingestreut sind treffende Bemerkungen über den Unterschied zwischen Übersetzung und Verdeutschung, über Anschaulichkeit, über Zeichenunterricht. Er gedenkt auch der „Interessen“, freilich in einer Weise, daſs der Anfänger glauben könnte, die hier vorgebrachten Fragen ständen auſserhalb der Behandlung nach den Stufen des Schemas, während sie thatsächlich verschiedenen Stufen, meist der Synthese, zuzuweisen sind.

An dem Beispiel des Dativs zeigt er dann, wie die Grammatikregeln aus der Lektüre herzuleiten sind; leider verfährt er hierbei so kurz andeutend, daſs er dem Lernenden kaum klar machen wird, „wie ein solches Schema aus dem lebendigen Unterrichte herauswächst“. Recht anregend dagegen sind wieder die Bemerkungen über die methodische Verarbeitung des Inhalts durch Kürzen, Erweitern, Umbilden; vergleiche hierzu meinen Artikel „Erzählen“ in Reins Enkyklopädischen Handbuche der Pädagogik. — Unklar ist mir geblieben, warum der Verfasser im Titel der Arbeit von abschlieſsender Anabasis-Lektüre spricht.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

7. Ein Denkmal des Joh. Amos Comenius in Lissa zum 350jährigen Jubiläum der Unität am 26. August 1898. Ein geschichtlicher Rückblick von Professor Dr. Nesemann in Lissa. Lissa i. P. Ebbecke. 1898. 8°. 39 S. 0,50 ℳ

Die tüchtige, populär geschriebene Arbeit enthält eine vollständige Übersicht über die ziemlich dunkle und verworrene Geschichte der Ursprünge der Unität aus der hussitischen Bewegung und den internationalen Brüderschaften des Mittelalters, schildert aber vor allem die universelle Bedeutung des Comenius, dessen Lehre gegenwärtig fast in den Mittelpunkt der pädagogischen Interessen gerückt ist. Den überaus hohen Wert der Wirksamkeit des Comenius für die gesamte Kulturgeschichte findet Verf. treffend darin, daſs er sein pädagogisches Bildungsideal trotz der Ungunst der Zeiten bewahrt und uns erhalten hat.

Obwohl die Abhandlung sich zunächst als eine bloſse, durch das 350jährige Bestehen der evangelisch-reformierten Johannisgemeinde zu Lissa veranlaſste Gelegenheitsschrift darstellt, enthält sie doch so viele kulturhistorische Schilderungen und Bemerkungen mit gesundem Urteil, daſs sie auch bei den Vertretern der wissenschaftlichen Pädagogik gebührende Beachtung finden wird.

Wollstein (Posen). **Dr. K. Löschhorn.**

---

8. Die Kulturverhältnisse des deutschen Mittelalters. Im Anschluſs an die Lektüre zur Einführung in die deutschen Altertümer im deutschen Unterricht geschildert von Dr. Arnold Zehme, Oberlehrer am städtischen Gymnasium und Realgymnasium zu Düsseldorf. Mit 77 Abbildungen. Wien, Leipzig, Prag (F. Tempsky, G. Freytag) 1898. XVI und 215 S. Preis gebunden 2 ℳ

Der durch seine Abhandlung über die Verwertung der germanischen Mythologie für den deutschen Unterricht (Lyons Zs. f. d. U. XI, 1897, S. 188—203)) vorteilhaft bekannte Verf. liefert in obigem Buch ein auſserordentlich schätzbares Hilfsmittel für die Hand des Deutschlehrers und nicht minder des Geschichtslehrers. Überall auf streng wissenschaftlichem Boden stehend, weiſs er durch geschickte Kombination und Verwertung ausgebreiteter Belesenheit handlich zusammenzustellen, was der Lehrer an Realien zur Erklärung der Kulturverhältnisse des deutschen Mittelalters zur Verfügung haben sollte. Eine groſse Anzahl von Anschauungsbildern sind dem Buche beigegeben. Jedem Lehrer, auch dem belesensten, kann es nur im höchsten Grade erwünscht sein, das, was er für seinen Unterricht augenblicklich braucht, so bequem beisammen zu finden (ein genauer Index am Schluſs würde die Brauchbarkeit des Buches noch erhöhen); wer hat z. B. schnell gegenwärtig, was zum Begriff eines Kämmerers gehört? (vgl. S. 42), oder wem fällt gleich die glückliche Wendung ein: „Hagen brach bei der Ermordung Siegfrieds die Sippentreue gegen Kriemhild um der Mannentreue willen gegen Brunhild?“ (vgl. S. 59).

Z. macht überall auch auf neuere Lektüre aufmerksam, die das Mittelalter erläutert, z. B. beim Heerding auf die Schilderung in Felix Dahns Bissula (S. 69), beim Waldrennen („fôrest“) auf dasjenige Ivos von Ingersleben in G. Freytags „Brüdern vom deutschen Hause“ (S. 185), beim nächtlichen Angriff auf die feindliche Burg auf Körners „Harras, der kühne Springer“ (S. 191).

Die äuſsere Ausstattung des Buches ist ebenso gediegen wie der Inhalt; kein Lehrer wird es bereuen, dieses billige, handliche Hilfsmittel sich angeschafft zu haben.

Halle a. S. **Ernst Regel.**

---

9. **Arithmetische und trigonometrische Aufgaben** mit besonderer Berücksichtigung der Anwendungen. Prof. Dr. A. Richter. Leipzig. B. G. Teubner.

Bei der Ausarbeitung der oben genannten beiden Aufgabensammlungen ist der Verf. einer Anregung gefolgt, die von dem Verein zur Förderung des Unterrichtes in der Mathematik und in den Naturwissenschaften ausging. Der genannte Verein hat auf einer seiner Jahresversammlungen die Resolution angenommen: „Es ist dringend zu wünschen, daſs in den zur Einübung und Befestigung des mathematischen Systems bestimmten Aufgabensammlungen die Anwendungen auf die Verhältnisse des wirklichen Lebens und der thatsächlichen Naturvorgänge eine weit gröſsere Berücksichtigung finden, als das zur Zeit fast überall der Fall ist.“ Aus diesem Gesichtspunkte sind die vorliegenden Aufgabensammlungen zu betrachten. Wenn auch der Schwerpunkt auf den Anwendungen, will heiſsen den eingekleideten Aufgaben, liegt, so sind doch die rein arithmetischen bez. trigonometrischen Gebiete keineswegs vernachlässigt, sondern sie enthalten soviel Übungsmaterial, daſs daran das Formelle der mathematischen Probleme bis zur vollen Sicherheit eingeübt werden kann. Die Arithmetik kommt, wie es im Vorwort heiſst, durchaus als etwas Selbständiges zur Geltung. Dadurch, daſs der Verf. sich bei seinen Anwendungen auf physikalische Thatsachen oder auch auf Verhältnisse des Lebens bezieht, erreicht er mehrfache Vorteile. Erstens werden solche abgeschmackten und trivialen Beispiele vermieden, an denen die älteren Aufgabensammlungen so reich sind, ferner dienen die Aufgaben zur Einübung und Befestigung physikalischer Begriffe, und endlich kommt der Schüler dadurch zur Erkenntnis, daſs viele Erscheinungen, die sich ihm im Leben darbieten, eine mathematische Grundlage besitzen.

Bei der Zusammenstellung der Aufgaben sind die Forderungen der neuen preuſsischen Lehrpläne durchaus beachtet und zwar so, daſs z. B. zur Lösung der physikalischen (und chemischen) Aufgaben in der Untersekunda die in den Physikstunden bis dahin gewonnenen Kenntnisse vollständig ausreichen, während die „Wiederholungsbeispiele aus der Physik“ ausreichenden Stoff zur Bearbeitung in höheren Klassen bieten.

Die Ausstattung der beiden Sammlungen ist eine gute, der Druck ist korrekt und übersichtlich.

Aus dem Gesagten geht hervor, daſs das Werk sehr zu beachten ist und bei einer etwa beabsichtigten Neueinführung einer Aufgabensammlung in erster Linie Berücksichtigung zu finden verdient.

Halle a. S. **Dr. Wagner.**

Eingesandte Bücher.

J. H. Schmalz u. C. Wagener, Lateinische Schulgrammatik. Ausg. B. 4. Aufl. Bielefeld u. Leipzig (Velhagen u. Klasing) 1898.

A. Scheindlers Lateinische Schulgrammatik. 3. Aufl. v. J. Steiner, Wien u. Prag (Tempsky).

M. Hodermann, Unsere Armeesprache im Dienst der Cäsar-Übersetzung. Leipzig (Dürr) 1899.

H. Willenbücher, Cäsars Ermordung. Gütersloh (Bertelsmann) 1898.

F. Ponsard, Charlotte Corday. Hrsgb. v. O. Weddigen. Leipzig u. Wien (Gerhard) 1898.

H. Grévill, Perdue. Hrsgb. v. M. v. Matsch. 2. Aufl. Leipzig u. Wien (Gerhard) 1898.

V. E. Ebray, Livre de lecture. Braunschweig u. Leipzig (Reuter).

Bilderhefte für den Sprachunterricht. Französisch. Heft 1 u. 2. Leipzig (Voigtländer) 1898.

J. Bierbaum u. B. Hubert, Sammlung deutscher Übungsstücke. Leipzig (Roßberg) 1898.

A. Baumgartner, The International English Teacher. Zürich (Füssli) 1898.

F. Fischer, Anfangsgründe der Mathematik. Planimetrie. 2. Aufl. Leipzig (Grunow) 1898.

A. Breuer, Theorie und Praxis der Funktionen einer komplexen Variabelen. Wien (Daberkow) 1898.

A. Richter, Trigonometrische Aufgaben. Leipzig (Teubner) 1898.

— —, Arithmetische Aufgaben. Leipzig (Teubner) 1898.

Machs, Grundriß der Physik. Bearb. v. F. Harbordt u. M. Fischer. 1. Teil. 2. Aufl. Leipzig (Freytag) 1897.

Schillings Grundriß der Naturgeschichte. 1. Teil. 18. Bearb, v. H. Reichenbach. Breslau (Hirt) 1897.

Dränert, Sammlung arithmetischer Aufgaben. Kursus 1. 3. Aufl. Altenburg (Pierer) 1898.

O. Schmeil, Lehrbuch der Zoologie. Heft 1 u. 2. Stuttgart u. Leipzig (Nägele) 1898.

J. Mik, Grabers Leitfaden der Zoologie. 3. Aufl. Prag, Wien, Leipzig (Tempsky, Freytag) 1897.

Roscoe-Schorlemmers kurzes Lehrbuch der Chemie v. H. Roscoe u. A. Classen. 11. Aufl. Braunschweig (Vieweg) 1898.

W. Zopf, Methodischer Leitfaden für den einheitlichen Unterricht in Mineralogie und Chemie. 3. Stufe. Breslau (Kern) 1898.

E. Kohlrausch u. A. Marten, Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten. 6. Aufl. Hannover-Berlin (Meyer) 1898.

H. Roesch, Wie werde ich rasch ein guter Stenograph? 3. Aufl. Dresden (Reuter) 1898.

M. Trömel, Lehrgang der Stenographie. 7. Aufl. Dresden (Reuter) 1898.

W. Niemöller u. H. Meinberg, Neuer Lehrgang der Gabelsbergerschen Stenographie. Ausg. B. 1. Teil. 2. Aufl. Dresden (Reuter) 1898.

H. Lichtenauer u. A. Witting, Stenographisches Lesebuch. 2. Aufl. Dresden (Reuter) 1898.

J. Brunner, Katholische Religionslehre i. Baumeisters Handb. III. Band I, 5. München (Beck) 1898.

P. Dettweiler, Griechisch i. Baumeisters Handb. III. Band I, 6. München (Beck) 1898.

E. v. Sallwürk, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin (Gärtner) 1898.

H. Kahnis, Kirchengeschichte für höhere Schulen. Leipzig (Hinrichs) 1899.

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, daß die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den Rezensionen einen größeren Raum einzuräumen, daß wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unsern Arbeiten, wie in dem Seminarium praeceptorum, dessen pädagogischer Bibliothek sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schluſs jedes Heftes bringen. Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen. Wir fügen hinzu, daß die Volksschul-Litteratur nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist.

Dr. W. Fries.

Halle a. S., Buchdruckerei des Waisenhauses.

Lehrproben und Lehrgänge

aus der

Praxis der Gymnasien und Realschulen.

Zur Förderung
der Zwecke des erziehenden Unterrichts
von Otto Frick und Gustav Richter begründet
und unter Mitwirkung bewährter Schulmänner

herausgegeben

von

Prof. D. Dr. W. Fries,
Geh. Regierungsrat,
Direktor der Franckeschen Stiftungen
in Halle (Saale).

und

Prof. Dr. R. Menge,
Ober-Schulrat in Oldenburg.

> Jedes tiefere Nachdenken über jeden einzelnen Punkt der Didaktik treibt zu immer neuem Suchen und zu immer neuen praktischen Versuchen.

59. Heft. April 1899.

Halle a. S.
Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
1899.

Inhalt des 59. Heftes.

Mitteilungen der Herausgeber.

1. Mit der Aufnahme der bei der Schriftleitung eingehenden Beiträge wollen die Herausgeber nur aussprechen, daſs sie dieselben für wertvolle Mitteilungen aus der Theorie und Praxis des Unterrichts halten, zu deren möglichst freiem Austausch die „Lehrproben und Lehrgänge" Gelegenheit geben sollen. Eine weiter gehende Verantwortlichkeit für den Inhalt übernehmen sie damit nicht, sondern müssen dieselbe dem jedesmaligen Verfasser überlassen.

2. Die Mitteilungen von Wünschen betreffend die Wahl künftiger Lehrproben wird uns auch in Zukunft sehr willkommen sein; auch sonstige Anfragen an dieser Stelle, soweit sie sich dazu eignet, zu beantworten, werden wir gern bereit sein.

3. Wir bemerken noch einmal, daſs die Hefte der „Lehrproben und Lehrgänge" **zwanglos** erscheinen und auch **einzeln käuflich** zu haben sind.

4. Die Herausgeber werden in Zukunft mehr als bisher bestrebt sein, in ihren Beiträgen und Mitteilungen sich der entbehrlichen Fremdwörter zu enthalten, und richten diese Bitte auch an die Herren Mitarbeiter.

5. Sendungen von Beiträgen und Büchern bitten wir an die Schriftleitung in Halle zu richten und für Bücher die Vermittlung der Buchhandlung des Waisenhauses zu benutzen.

1. Schule und soziale Gesinnung.

(Nach einem Vortrag vor gemischter Zuhörerschaft.)

Von W. Münch (Berlin).

Nicht von jedermann wird die Erscheinung gutgeheifsen, dafs seit einiger Zeit in den verschiedensten Lebenskreisen soziale Fragen Gegenstand des Nachdenkens, des Interesses, der Erörterung geworden sind. Zumal nimmt man die Erörterung denen übel, die nicht selbst in dem natürlichen Kampfe stehn, die sich einzumischen scheinen aus Vorwitz, aus selbstgefälligem Drang nach Weltverbesserung, aus Unkunde der Wirklichkeit mit ihrem Druck, ihren ewigen Nöten und Schranken, vielleicht auch aus unschöner Mifsgunst oder aus ungesunder Sentimentalität. Und wer wollte leugnen, dafs es alle diese Antriebe wirklich gebe? Es fehlen diejenigen nicht, die sich für neue Ziele begeistern aus dem vagen Bedürfnis des Schwärmens, ohne die Kraft des bestimmten Schauens und des urteilenden Ermessens; und ebenso wenig fehlen die, welche urteilen und verurteilen ohne Ahnung von den unendlichen Schwierigkeiten des Sachgebiets, oder welche fordern ohne irgend welche Kenntnis von dem, was wirklich längst geleistet ist und was versucht und geleistet wird. Es reden und drängen solche, die von dem stürmischen Trieb zum Umwerfen erfüllt sind, von jugendlich überkräftigem oder auch allmählich verdichtetem Trotz gegen das bestehende Wirkliche, ohne zu fühlen, welche geistige Kraft zu einem Aufbau gehören würde und durch welche Reihe von Versuchen, Erfahrungen und Enttäuschungen ein neuer Bestand erst gewonnen werden könnte. Und andere wieder beseelt der Zug einer sentimentalen Liebe, die doch von kräftig handelnder, ringender, sich selbst aufopfernder Liebe fern ist, vielmehr nur eine gewisse Weltermüdung und Friedenssehnsucht zur Unterlage hat. Also Schwärmerei und Kritik, Trotz und Liebe treiben zum Mit- und Dreinreden, und es ist kein Wunder und kein Unrecht, wenn ihnen Ablehnung und Zurückweisung von seiten derjenigen zu teil wird, auf deren Schultern das Gewicht sozialer Veränderungen zumeist zu ruhen kommt. Ein Wunder ist es auch nicht, wenn solche Abweisung zum teil herb und schroff erfolgt; aber freilich zum Unrecht kann das doch werden und wird es nicht selten.

Es giebt den Standpunkt, von welchem aus eigentlich jedes Nachdenken über soziale Fragen schon eine Art von Thorheit ist, jede Hoffnung auf Verminderung der waltenden Unvollkommenheit eine ungeheure Selbst-

täuschung, jedes Suchen nach möglichen Verbesserungen eine Gefahr, jedes öffentliche Erörtern dieser Fragen eine Schuld. Nicht immer ist es Enge des Herzens oder gar Besorgnis des Egoismus, was so urteilen läfst; es ist oft auch die Gedankensorge um den Bestand vorhandener Errungenschaften, ist mitunter auch Enge des Geistes, die von dem geringsten Verrücken bestehender Ordnungen Unheil erwartet. Aber es mag auch Besseres als das alles zu grunde liegen. Die wirkliche Erfahrung, die volle Kenntnis der Vergangenheit, gründliche Berechnung der Möglichkeiten, der Kräfte und Wirkungen, der Natur der Individuen und der Gemeinschaften, sie werden das Recht geben, den für Umgestaltung konkreter Verhältnisse sich leichthin erhebenden Stimmen Schweigen zu gebieten, den Dilettantismus auf dem wissenschaftlichen Gebiete abzuwehren und dem sich manchmal damit verbindenden Pharisäismus mit seinen tugendstolzen Beschuldigungen zu zürnen. Ein Recht aber erwächst damit noch nicht, nämlich das ethische Interesse für die sozialen Fragen zu befeinden.

Denn es sind doch zwei sehr unterscheidbare Strömungen, in denen sich das Interesse für solche Fragen überhaupt darstellt, und es ist gut und rätlich, sie recht bestimmt und deutlich voneinander zu lösen, nämlich die wirtschaftliche Seite und die ethische. Es wäre ja für die eine wie für die andere unrichtig zu meinen, dafs sie just in der Gegenwart erst aufgetaucht sei, nun erst Lösung heische, gelöst werden könne und müsse. In dem einen wie dem andern Sinne ist die Frage eigentlich immer da, wird niemals endgültig gelöst, fordert aber dennoch immer die Kräfte zu ihrer Bewältigung, Kräfte des Geistes und des Herzens. Nur werden diese Kräfte zumeist in solcher Zeit auf den Platz gerufen, wo die Frage besonders lebendig hervortritt und bedeutungsschwer empfunden wird.

Das scheidende neunzehnte Jahrhundert hat der Idee der Nationalität eine Kraft gegeben, wie frühere Zeiten sie nicht gekannt haben. Dafs zur nationalen Idee sich geselle die soziale Idee, erscheint mir nicht als etwas Zufälliges, als ein blofses zeitliches Zusammentreffen, auch nicht blofs als etwas sittlich Mögliches, Vereinbares, sondern als eine natürliche Ergänzung, nicht als ein Supplement, sondern ein Complement, dessen das national gerichtete Fühlen bedarf. Beide gehören im Grunde organisch zusammen. Zur Liebe für das Ganze gehört die Liebe für die einzelnen; zur Hingabe an den grofsen Gesamtkörper der Nation die Hingabe auch an die Lebensinteressen seiner Organe und Glieder, der offene Sinn wenigstens dafür, das offene Herz; zur Opferwilligkeit für den Bestand des Gesamtlebens die für das gesunde organische Leben im einzelnen; zur Anhänglichkeit an die persönlichen Leiter des nationalen Lebens die Teilnahme für das Lebenslos auch der Abhängigen und Abhängigsten; zur Wertschätzung der cen-

tralen Macht der Sinn für das Leben der Peripherie; zum Schutz und Trutz nach aufsen das lebendige Mitfühlen nach innen. Es ist doch nicht Zufall, dafs der siegreiche alte Kaiser ein Jahrzehnt nach den äufseren Triumphen die Stunde gekommen fand für planvolles Erfassen der grofsen sozialen Aufgaben. Was als Übergang auf ein bis dahin fremdes Gebiet des Schaffens und Schützens empfunden werden mochte, ist doch unter anderem Gesichtspunkte Ergänzung. Und auch wir, die wir nicht auf Fürstenhöhen stehn, sondern auf irgend einer bescheidenen Sprosse der auf dem Erdboden ruhenden Leiter, haben in unserem Herzen die gleiche Union zu vollziehen.

So erhebt sich die Aufgabe auch sehr über die des gelegentlichen Sichherniederneigens zu den Geringen, des wohlwollenden Mitleidens mit den Gedrückten, der humanen Hilfe in einzelnen Fällen der Not. Aber allerdings, noch weniger ist sie andrerseits blofs eine Sache des disponierenden Verstandes; als solche liegt sie wesentlich — ich will nicht sagen einzelnen, leitenden Personen, aber doch gewissen Kreisen ob. Als Sache der Gesinnung geht sie alle an.

Denn wenn die soziale Frage, als politische gedacht und von den bestimmten Erscheinungsformen abgelöst, sich doch wohl als die Frage umschreiben läfst, wie der auf dem natürlichen Wege erwachsende Unterschied des wirtschaftlichen Daseins nicht zu einer zu tiefgreifenden Verschiedenheit der bürgerlichen Lebensrechte führen, wie der Druck natürlich entstandener Abhängigkeit nicht zum objektiven Unrecht der Gesellschaft werde, wie womöglich keine Schicht der Bevölkerung dauernd der organisierten geistigen Lebensgemeinschaft mehr nur mechanisch angegliedert bleibe, so handelt es sich, die Frage als ethische gedacht, darum, dafs jene natürlich entstandenen Unterschiede wenigstens nicht das Fühlen der einzelnen Schichten zu weit voneinander entfernen, insbesondere das Fühlen derselben für einander nicht hemmen, dafs das Bewufstsein der trotz allem engen menschlichen Zusammengehörigkeit nicht ersterbe, sondern sich um so kräftiger behaupte, je mehr jene äufseren Wirkungen das gegenseitige Verständnis erschweren wollen. Wohl wird für jene politische Aufgabe die Erfassung dieser ethischen eine wertvolle Hilfe, ja für den Ernst ihrer Erfassung die eigentliche und natürliche Grundlage sein, aber zu verquicken ist darum das eine mit dem andern nicht; und während es für die wirtschaftlich politische Frage nur gelten kann, überhaupt Interesse in den Kreisen der Reiferen und Unabhängigeren zu erwecken, damit eben dieses Interesse sich den sonstigen sie erfüllenden Interessen anschliefse, so ist die ethische Seite wirklich für jeden ein Stück seiner ethischen Gesamtverpflichtung. Einer wirklichen ethischen Kraft aber bedarf sie namentlich

insofern, als keineswegs ohne weiteres auf dankbare Aufnahme, auf Erwiderung des bezeigten Interesses gezählt werden kann. Aber wenn nach bekanntem französischen Sprichwort die Vornehmheit des Standes bestimmte Verpflichtungen auferlegt, so ist es mit der höheren ethischen Rang- oder Bildungsstufe doch wohl nicht anders.

Aber soll dieses Interesse erst eines Tages, etwa an der Schwelle des Mannesalters, plötzlich aufspringen, oder von aufsen her übertragen, eingeflöfst werden? Soll es nicht möglich sein, es aufzuerziehen im Zusammenhang mit der gesamten geistig-seelischen Erziehung der jugendlichen Jahre? Hat nicht die Schule eine Aufgabe auch nach dieser Seite?

Die wesentlichen Aufgaben der erziehenden Schule sind so zu sagen ewige Aufgaben. Sie können nicht von zufälligen Zeitströmungen bestimmt sein oder umgewandelt werden. Es gilt immer, die Zöglinge über die natürliche Zerfahrenheit ihres Gedankenlebens emporzuheben, sichere Centren in ihrem Innern zu schaffen, die wertvollen allgemeinen Kräfte in ihnen zu entwickeln, sie zu fester Ordnung, zu zusammenhängender Thätigkeit zu gewöhnen, das Verständnis der umgebenden Kultur ihnen zu eröffnen oder zu ermöglichen, einen breiten und sicheren Unterbau zu schaffen, auf den ihre höhere oder speziellere persönliche Ausbildung sich gründen kann, um sie zur vollen Teilnahme am Kulturleben zu befähigen. Es gilt immer geistige Disciplin und sittliche Erziehung. Diese Aufgaben bestehen in der Gegenwart wie in der Vergangenheit und werden in der Zukunft weiterbestehn. Ja nicht blofs in dieser Allgemeinheit, auch noch in viel bestimmterer Form, die jetzt nicht dargelegt werden soll. Aber das hindert nicht, dafs dennoch die verschiedenen Zeiten verändernd, verschiebend, ergänzend auf die Schulziele einwirken. Nicht blofs nach dem allgemeinen Gesetz, dafs die Menschen von heute nie genau das weiterführen wollen, was die von gestern und ehegestern getrieben haben, dafs keine Generation sich je auf einer Linie von unanfechtbarer Geradheit bewegt, dafs immer wieder Einseitigkeit sich ausbildet, die dann ihrerseits Korrektur fordert. Sondern dazu kommt, dafs, wie der Gedankenkreis der Gesamtheit sich erweitert und zum Teil umgeschmolzen wird, so auch für die lernende Jugend jener Kreis nicht genau derselbe bleiben kann. Und aufserdem, was noch wichtiger ist, dafs durch die doch auch stets wechselnde Gestaltung der gesamten Kulturverhältnisse neue Aufgaben ins Bewufstsein gehoben, neue Aufgaben auch wirklich herausgetrieben werden und sich auferlegen. Man denke, um für dies alles Beispiele zu geben, nur an die Wandlung in Auffassung und Betrieb der Erdkunde, oder an die so aufserordentlich veränderte Bedeutung der Naturwissenschaften oder an die Rolle der lebenden Sprachen für den neuen Weltverkehr, oder — im Zusammenhang mit dem

starken Horvortreten der Idee der Nationalität in unserm Jahrhundert — das Bedürfnis der Einführung grade in die vaterländische Geschichte und Gedankenwelt! Liegt es fern zu denken, dafs so auch die soziale Idee in einem bestimmten Zeitpunkt, in der Gegenwart also, in die Schule hinein ihr Dasein bemerklich mache, schon hier mit bestimmend werde für die Gestaltung des Gedankenkreises und des Erziehungszieles?

Die Forderung, dafs der Unterricht in unseren Schulen zu den sozialen Strebungen der Gegenwart sich in Beziehung setze, ist denn auch ernstlich genug erhoben, und von mehr als einer Seite, in mehr als einem Sinn. Soll die lernende Jugend mit sozialistischen Theorieen unterhalten, mit sozialistischen Ideen durchtränkt werden? Soll ihr das Gefühl eingeflöfst werden, dafs gründliche Umgestaltung der sozialen Verhältnisse, Aufbau der Gesellschaft auf ganz neuer Grundlage eine Forderung der nächsten Zukunft bleibe? Es fehlen in der That diejenigen nicht, die das wünschen und für recht halten. Wir wollen ganz absehen von sozialdemokratischen Ansprüchen. Auch unklare Schwärmerei führt wohl zu ähnlichen Erwartungen. Schwer ist es ja nicht, der Jugend das Bedürfnis einer neuen Weltordnung zu predigen, sie zu entflammen für Ziele, an denen sie ihre keimende Kraft soll erproben können, denen, die das Leben vor sich haben, die Empfindung zu geben, dafs es nun erst ein rechtes Leben werden müsse! Aber in Wahrheit hat doch die Jugend andere Aufgaben als zu protestieren und zu reformieren; sie mufs erst in das Bestehende hinein wachsen und die regelmäfsigen Forderungen des Tages erfüllen lernen.

Oder aber sollen, grade im Gegensatz zu solchen Gedanken, die jugendlichen Seelen vor allem und ein für allemal gleichsam gepanzert werden gegen alle etwa hervortretenden neuen Forderungen? Soll das letzte Ziel und Ergebnis der Erziehung sein ein endgültiges Vertrauen auf die Weisheit, die dem Gegebenen zu grunde liegt, und der Glaube an diese von Menschen geordnete Welt als die beste der möglichen? Auch diese Auffassung fehlt ja keineswegs. Aber die besten Kräfte werden damit nicht geweckt. Einer Jugend, die überhaupt nicht neue, eigene Aufgaben vor sich sehen dürfte, wäre nicht wirklich Jugend genug beschieden.

Und auch das Dritte, welches thunlich ist, bleibt nicht ohne Schwierigkeit, nämlich der lernenden Jugend das Verständnis zu eröffnen für die Fragen, welche auf diesem Gebiete die Zeit und der natürliche Verlauf der menschlichen Dinge aus sich heraus gebären, um ihr womöglich aus der Geschichte der Vergangenheit, aus der Erfahrung aller Zeiten und auch aus den Mitteln des gesunden Menschenverstandes die Möglichkeit zu reichen, selbst zu urteilen, jetzt oder doch demnächst abzuwägen, anzunehmen und abzulehnen. Dabei mag sich's schon fragen, ob die ver-

langte volle Objektivität der Darstellung so leicht vom Lehrenden als einem Menschen von Fleisch und Blut werde inne gehalten werden können, und dann, ob eine solche gewissermafsen ganz unpersönliche Stoffdarbietung anregend sein werde. Noch mehr in den Vordergrund tritt die Frage, wie weit Verständnis und Gesichtskreis der jugendlichen Jahre wirklich schon dem Gebiete gewachsen sind. Doch ist ja pädagogisches und fachliches Denken bereits um Auswahl und Abfolge des Lehrstoffs vieler Orten bemüht. Was auf wirtschaftlich sozialem Gebiet thatsächlich im Grofsen geschehen ist (die Scheu vor dem Thatsächlichen und die Liebe zu Gedanken war wohl mitunter etwas zu grofs bei uns in Deutschland), davon soll der dem Leben entgegenreifende Zögling positive Kenntnis erlangen, und dabei sollen neben den grofsen Mafsnahmen die grofsen Lebensnöte nicht zu kurz kommen.

Man schmähe die Schulkenntnisse nicht, als ob sie zu oft nur aus Liebe zum Dozieren und aus Freude am kleinen Wissen übermittelt würden! Was nicht in der Schulzeit — die ja deshalb freilich keine bequeme Zeit ist — an festen Thatsachen und auch an sicheren einfachen Kategorieen angeeignet wurde, das ist bei den meisten nachher immer in Gefahr in unbestimmt phrasenhafter Existenz um den Kopf herumzuschweben oder sich nur unsicher darin festzusetzen.

Geschichtliche Behandlung kann weniger und mehr sein als unmittelbar betrachtende. Sie ist hier wie sonst nicht blofs eins der wichtigsten Mittel, um den Stoff überhaupt bildend zu machen, sie ist gewissermafsen auch characterbildend, insofern sie die Verantwortung für die Gewinnung einer eigenen Überzeugung den so Belehrten mit überträgt. Dafs übrigens Betrachtung sich zwischen die Darstellung flechte, wird in einer Zeit selbstverständlich sein, wo man den Geschichtsunterricht der Oberstufe mit Betrachtung zu durchziehen strebt, Vergleichungen einflicht, Zusammenhänge aufspürt, Ursachen ergründet, damit eben der erstarkende jugendliche Geist nicht in der Passivität blofsen Entgegennehmens verbleibe, damit er sicher aus der Geschichte etwas lerne. Als Norm gelte aber doch, was ein Beurteiler dieser Fragen[1]) unlängst formulierte, dafs „ungesucht herausspringende Lehre“ besser ist als absichtlich herausgeholte, und dafs die gewonnenen Einblicke dem Schüler als eine „freundliche Zugabe“ erscheinen müssen.

Auch so aber bleiben gewisse Gefahren nicht fern. Eine solche ist, dafs der jugendliche Mensch sich fähig dünke und sich gewöhne, vor der

1) Vergl. Baldamus, Erfüllung moderner Forderungen an den Geschichtsunterricht, in den Teubnerschen Neuen Jahrbüchern 1898, 6. 7.

Zeit der wirklichen Erfahrung und des begründeten Urteils über die tiefgreifenden Fragen abzuurteilen. Auch wohl, daſs die in dem einen Sinne gegebene lehrhafte Entscheidung die jungen Geister leicht grade in die entgegengesetzte Richtung hineintreibe, ähnlich wie schon manche Apologetik zum Anlaſs der Apostasie geworden ist. Dazu noch die Gefar, die freilich für andere, für mattere Geister gilt, daſs die Probleme allzu früh zur Ruhe kommen, daſs man sie mit Worten und Formeln erledigt. Alledem gegenüber muſs das Hauptbestreben sein, von dem Gewicht der Probleme eine Vorstellung zu geben, von den hohen Schwierigkeiten ihrer Behandlung und von der Wertlosigkeit bequem einseitiger Alltagsurteile, also zu wappnen (soweit es möglich ist) gegen Schlagworte, auch auf diesem Gebiet es fühlbar zu machen, daſs die Weisesten erkennen, wie wenig Entscheidendes sie wissen. Eine Wissenschaft, die in ihren besten Vertretern erst das Bild bescheidenen Suchens, sorgsamen Sammelns und vorsichtigen Beobachtens darbietet, fordert in besonderem Maſse Zurückhaltung bei den Laien.

Wird von sozialer Belehrung der Weg hinüberführen zur Gesinnung? Mit irgend welcher Aussicht auf allgemeinen Erfolg nicht im mindesten, darüber sind Theorie und Praxis sich doch wohl nachgerade klar. Es gehört viel Gunst der Umstände oder vielmehr der inneren Verhältnisse dazu, damit eine solche Wirkung erfolge; die geheimnisvolle Kraft des Persönlichen muſs sich bewähren und die Spontaneität des Lernenden entgegenkommen. Aber an einem Einfluſs auf dem Wege der Lehre überhaupt zu verzweifeln, das bedeutet nur eine maſslose Reaktion gegen die bequeme Annahme eines naturgemäſs sicheren Erfolges. Doch so sehr sich der Gedanke an Lehre und Belehrung mit der Idee von der Schule sofort allerwärts und fast ausschlieſslich verbindet, so besitzt die Schule in den Einrichtungen und dem natürlichen Ablauf des Schullebens ein weiteres, vielfach fruchtbareres Mittel zur Bildung der Gesinnung, als in ihrer berufsmäſsigen Lehrarbeit selbst. Und neben die berufsmäſsige Lehre mit ihrem wissenschaftlichen Inhalt und festen Zusammenhang wird auf vielen Punkten je nach dem Vermögen der Persönlichkeiten die gelegentlich belehrende Einwirkung treten, belehrend nicht bloſs im Sinne der Gedankenentwicklung oder Gedankenbildung, sondern auch der Anregung des Gemütes, des Treffens in das Centrum des seelischen Lebens.

Unter den Theoretikern der Pädagogik besteht der Streit oder doch der Unterschied zwischen der Vertretung einer „Individualerziehung“ und derjenigen einer „Sozialerziehung“, (wenn auch diese Bezeichnungen nicht etwa allgemein so üblich sind). Ob die öffentliche Erziehung vor allem die Kräfte der Individuen auszubilden trachten soll, damit die Individuen so

reif oder mündig oder gebildet und so glücklich als möglich werden, oder ob sie vor allem auf die Sicherung der vorhandenen grofsen menschlichen Verbände bedacht sein soll und an die Eingliederung der Nachwachsenden in diese Verbände, an die Überlieferung des vorhandenen und verbindenden Kulturgutes, an die Assimilation der Neuen an das Alte: so läfst sich diese allgemeine Frage kurz kennzeichnen. In Wirklichkeit wird aber der Gegensatz nicht entfernt so schroff sein wie er bei der Theorie erscheint. Jene Verbände mit ihrem eigentümlichen Inhalt (also Nation, Staat, Kirche, Gesellschaft, auch vorher schon Familie) wirken immer und von selbst mächtig ein und eine Assimilation der Nachwachsenden an das Leben dieser grofsen Lebensgemeinschaften erfolgt immer. Dafs aber die möglichste Entwicklung der Kräfte der einzelnen nicht der Zukunft der Verbände schadet, sondern zu gute kommen wird, ist leicht glaubhaft zu machen. Auch ist nur so die Möglichkeit eines wirklich andauernden und wertvollen Lebens der Verbände vorhanden, wenn nämlich in den einzelnen Mitgliedern die Triebkraft zu möglichster Vervollkomnung wirkt; denn ohne dies wird der Stand und Gehalt der Gemeinschaften mit Sicherheit abwärts sinken, durch sein natürliches Schwergewicht und nach natürlichem Gesetz. Wir brauchen also hier, wo wir ja praktische Klärung suchen, nicht lange bei diesem Problem zu verweilen. Wünschenswert ist doch wohl, dafs die Erziehung den einzelnen Zögling unabhängig mache von dem Schwergewicht der blofsen umgebenden Masse, aber bereitwillig für den Dienst an der Gemeinschaft!

Fragen wir unsrerseits vor allem nach den Mitteln der Schulerziehung, die sich einen sozialen Wertcharakter zum Ziele setzt. Und da ist als nächstes zu nennen die soziale Gewöhnung. Dieser Ausdruck freilich scheint etwas sehr Unbedeutendes einzuschliefsen. Man denkt dabei wohl an eine wesentlich äufserliche Hinführung zu wesentlich äufserem Verhalten, bei dem ein eigentlicher, selbständiger Wille vermifst wird, die Person nicht recht als Person sich bewegt, sondern nach der Stufe einer Gliederpuppe hin sinkt oder mit einer Art von ungeistigem Panzer sich umkleidet, vielmehr gelähmt wird als belebt, vielmehr mechanisiert als organisiert. Aber in diesem unerfreulichen Sinne mufs das Wort Gewöhnung nicht genommen werden; recht verstanden, bildet Gewöhnung einen weit umfassenderen Teil unserer gesamten Erziehung als man sich vorzustellen pflegt; ja, die Erziehung kann ihrer ganz und gar nicht entbehren, sie besitzt daran eins ihrer allerwichtigsten Mittel. Gewöhnung an das Gute ist schliefslich vielleicht die sicherste Gewähr für den Bestand des Guten in der Menschheit. Sie erstreckt sich eben nicht blofs auf Kleines, Äufseres, Untergeordnetes, sondern auch auf das Gröfste und Innerste. Und so ist

denn auch Eingewöhnung der werdenden Persönlichkeiten in eine bestimmte Lebensgemeinschaft und in die Bedingungen und Pflichten derselben, wie sie eine grofse Aufgabe der Erziehung überhaupt ist, so insbesondere eine natürliche Aufgabe der erziehenden öffentlichen Anstalten. Ja, die Sache scheint sich da eigentlich von selbst zu vollziehen.

Vom Schofse der Familie losgelöst, wird der Zögling hier in eine Gemeinschaft von vielen Gleichartigen, aber nicht durch unmittelbare Bande mit ihm Verbundenen hineingestellt, er mufs sich fügen und behaupten, er mufs mit dem Ganzen fühlen lernen und für das Ganze, mufs sich verglichen sehen und sich vergleichen, sich messen und messen lassen, einen Wert und eine Stellung sich selbst erringen, auch die Macht und das Recht der Gesamtheit über seine Neigungen oder Gewöhnungen fühlen, mufs zuweilen mit standhalten und selbst leiden oder büfsen, wo nicht er persönlich, sondern die Gesamtheit die kritische Situation herbeigeführt hat. Das alles sind Dinge, die das Wesen der Schule, die Einrichtung eines Schullebens von selbst mit sich bringt. Und wenn auch ein gemeinsamer Unterricht Vieler ursprünglich nicht schlechthin aus der Berechnung dieser Wirkung, sondern eher aus ökonomischem Gesichtspunkt und etwa noch aus dem des anzuregenden Wetteifers ins Werk gesetzt worden ist, so hat sich doch jene Wirkung der Einrichtung von je her mit fühlbar gemacht und ist geschätzt worden. Geschätzt allerdings nicht gleich sehr zu allen Zeiten.

Man kann ja nicht verkennen, dafs in der gemeinsamen Erziehung auch viel Gutes geopfert oder doch aufs Spiel gesetzt wird, was eine dem Individuum sorgfältig angepafste Erziehung leisten könnte. Und übrigens ist es auch gar nicht unser Prinzip in Deutschland, der Schule die vollständige Erziehung zu übertragen; sie erzieht nur neben dem Elternhause, dem das Beste, das Grundlegende, das Zarteste überlassen bleiben mufs; sie erzieht eigentlich mehr, weil ihr Hauptzweck, der Unterricht, Erziehung mit verlangt und weil ihre Einrichtungen eine erzieherische Wirkung mit sich bringen. Aber im ganzen kann man sagen, dafs unsere Zeit auf dieses Stück der gemeinsamen Erziehung doch sehr grofsen Wert legt. Es ist uns jetzt wirklich nicht blofs darum zu thun, dafs den einzelnen sicher die denkbar sorgfältigste Entwicklung ihrer persönlichen Anlagen zu teil werde, sondern auch sehr ernstlich darum, dafs sie in dem Ganzen, zu dem sie gehören, eine gesunde Rolle als Glieder ausfüllen; ja, das letztere geht dem ersteren vor. Wir brauchen nicht lauter Offiziere, sondern vor allem tüchtige Heeresmannschaften. Auch die Mitglieder der höheren Stände müssen doch vor allem sich recht einzuordnen und auch unterzuordnen vermögen, ehe sie eine freie Eigenart und einen gebietenden Willen andern gegenüber entfalten dürfen.

Es war Rousseau's Ideal, nicht Bürger zu bilden, sondern Menschen (diesen Gegensatz stellte er auf), nicht Menschen der Gesellschaft, sondern unabhängig auf sich selbst Stehende, auch nicht einmal Patrioten, sondern vor allem Menschenfreunde. Und es ist wahr, zu Zeiten mag ja auch einmal eine solche Stimme zu ihrem Rechte kommen, wenn eben die Verhältnisse der Wirklichkeit zu viel Unrecht auf der entgegengesetzten Linie aus sich erzeugt haben. Es ist auch wahr, dafs Rousseau's Jahrhundert eine grofse Anzahl der allerschätzbarsten Einzelmenschen hervorgebracht hat, dafs darin seine Stärke und Gröfse besteht, und dafs wir in Deutschland, ich darf auch sagen, wir in Preufsen, um die Zeit vor 100 Jahren uns einer edlen Zahl ganz individuell gebildeter und individuell bedeutender Männer zu erfreuen gehabt haben, deren Namen nicht blos in den Strafsen unserer Hauptstadt verewigt sind, sondern deren Lebenswirkungen sich auf unsere Gegenwart erstrecken. Aber trotz alledem, unserm Jahrhundert ist eben vielmehr die Aufgabe zugefallen, den Gemeinschaftssinn zu nähren, und wenn man dabei über allzuviel Angleichung oder gar über den Triumph der Mittelmäfsigkeit klagt, so verdanken wir andrerseits doch im letzten Grunde diesem Zug das Erstehen unseres starken Reiches, das wir nun höher schätzen als die blofse Geltung einer Anzahl ausgezeichneter Einzelpersonen im internationalen Reich der Geister. Die Schule aber, die öffentliche Schule hat durch ihre blofse Einrichtung und ihr natürliches Leben zur Bildung solchen Geistes mitgeholfen, und die Thatsache insbesondere, dafs so zu sagen die gesamte männliche Jugend die Erziehung der öffentlichen Schule zu empfangen pflegt, ist dabei von Wichtigkeit.

Gewifs ist die grofse Pflicht der Schulen nach der Seite sozialer Gesinnungsbildung nicht damit erfüllt, dafs sie überhaupt bestehen, mit ihren bestimmten Einrichtungen bestehen, und fortbestehen wie sie bestanden haben! Aber das Nächste und auch das Wichtigste wird doch bleiben, dafs sie ihre natürliche Einrichtung zu Gunsten einer gesunden sozialen Erziehung ausnutzen. Die staatliche Bestimmung allgemeiner Schulpflicht war thatsächlich von Hause aus eine Mafsnahme nicht blofs im Interesse der Volkserziehung, der Sicherung eines gewissen allgemeinen Bildungsstandes, sondern zugleich von grofser sozialer Bedeutung: eine Annäherung der auseinanderstrebenden Schichten war damit gegeben oder doch eine gewisse Hemmung gegenüber der Tendenz des Auseinanderstrebens. Die Nötigung für alle, die staatlicher Berechtigungen teilhaftig werden wollen, bestimmte Grade höherer Schulbildung nachzuweisen, ist als Seitenstück hinzugekommen. Eine sozial ausgleichende Bedeutung wohnt damit unserm öffentlichen Schulwesen inne (und neben dem öffentlichen hat das private bei uns ja fast keine Bedeutung). Ob es zu fordern sei, dafs die Elementar-

kenntnisse auf keiner andern als der allgemeinen Volksschule erworben werden können, diese Frage hat uns hier nicht zu beschäftigen, da nicht die Schule sie zu lösen hat, sondern die staatliche Verwaltung oder Gesetzgebung. Und die Forderung des kostenlosen Zutritts zu allen höheren Schulen im Interesse der Unbemittelten gehört ebendahin. Dafs aber innerhalb der einzelnen Schulen keine Bevorzugung der Stände stattfindet, keine Rücksicht auf Rang oder Namen oder Würde oder Vermögen, das mufs doch wohl auch von denen zugestanden werden, die sonst nicht viel Vertrauen in diese unsere Schulen an den Tag legen. Freilich fehlen die Zweifel im einzelnen nicht; aber wem Erfahrung gezeigt hat, dafs diese Zweifel von beiden Enden her ziemlich gleichmäfsig laut zu werden pflegen, der kann ihnen eben deshalb keine wirkliche Bedeutung zuerkennen. Es annullieren sich nämlich gegenseitig, wie Plus und Minus, das Mifstrauen der Vornehmen, ob die Lehrer auch wohl ihren vom Geschick bevorzugten Kindern das rechte Wohlwollen zu teil werden lassen, ob sie über die Anwandlungen persönlichen Neides wirklich obsiegen, und andererseits das Mifstrauen der kleinen Leute, ob wohl ihre armen Kinder auch wirklich voll gerechnet werden, ob sie nicht in der Schule und vor dem Herzen der Lehrer zurückstehen müssen wie sonst im Leben an so mancher Stelle. Die Pflicht der Unparteilichkeit in diesem sozialen Sinne ist für die Lehrer eine zu selbstverständliche, einfache, elementare, als dafs sie nicht von jedem als Pflicht erkannt werden sollte. Von den Lehrern, die — ich kann sagen: glücklicherweise — in einer bestimmten sozialen Mitte zu stehen pflegen, da sie durch ihre Bildung emporgehoben und durch ihre im allgemeinen bescheidenen Besitzverhältnisse auch wieder den Eingeengten und Abhängigen angenähert werden, von ihnen ist hier Übles nicht leicht zu erwarten.

Eine andre Frage ist es freilich, ob unter den Schülern selbst die sozialen Unterschiede innerhalb des Schullebens genugsam zurücktreten. Auf diese Frage wäre wohl je nach Ort, Zeit und zufälligen Verhältnissen eine verschiedene Antwort zu geben. Im allgemeinen scheint es mir, dafs gerade in Zusammenhang mit der grofsen Vermehrung des Zuflusses von Schülern zu den höheren Schulen (denn an diesen namentlich wird die ganze Frage Bedeutung haben) eine gewisse Abgrenzung der Schülerschichten gegeneinander zugenommen habe. Dies aber eben nicht unter dem Einflufs der Schule als solcher, sondern weit mehr unter demjenigen der Familien und aufserdem nach einem natürlichen Gesetz der Dinge. Je gröfser eine Gemeinschaft ist, um so leichter zerfällt sie in Gruppen; in den vollen Schulklassen der Gegenwart ist Wesensgleichheit der Schüler in keinem Sinne zu erwarten. Der einzelne Schüler sucht sich seine Kameraden naturgemäfs vor allem unter denjenigen,. die ihm durch ihre allgemeinen

Lebensverhältnisse und die damit zusammenhängende Lebensform und Art am nächsten stehen. Die Kinder der kleinen Leute hüten sich, bei den der jenseitigen Schicht Angehörigen eine Freundschaft zu suchen, die für möglich zu halten sie schon zu mifstrauisch sind. Und jene andern Familien halten darauf, dafs ihre Spröfslinge mit solchen Genossen verkehren, von denen sie keine fremdartigen, keine unerwünschten Manieren lernen, und durch die sie auch nicht leicht auf Anschauungen gebracht werden, welche von denen der eigenen Lebenssphäre abstehen. Das gilt nicht etwa blofs von den durch Geburt und Familienrang Bevorzugten, sondern vielleicht noch mehr von denjenigen, die durch einen seit Generationen bewahrten hervorragenden Besitz Aristokraten geworden sind, von den Patrizierfamilien der Handelsstädte z. B., und es wird hier auch nicht unnatürlicher heifsen dürfen als dort.

Dem Natürlichen also sein volles Recht! Aber die Schule behält darum immer die Aufgabe der höheren ethischen Stellungnahme und ihr altes Recht und ihre alte Pflicht, über dem Gemeinen zu bleiben, wird insbesondere auch für dieses Gebiet sittlichen Lebens bestehen. Hier hat sie in der That eine Stellung über derjenigen der Familie, die doch nicht so leicht oder so konsequent aus ihrer eigenen Lebenssphäre hinausblicken läfst. Das Dringen auf die rechte Wertung der irdischen Dinge hat sie durchaus mit der religiösen Autorität gemein, und es bleibt die vornehmste aller ihrer geistigen Aufgaben. Durch allen gemeinen Nebel der Wirklichkeit und durch alle Umschleierung der Welt hindurch das rechte Mafs zu wahren für das Messen und Wägen der wirklichen, ethischen Werte, das liegt ihr ob; Stand und Rang und Habe nach ihrem ethischen Scheinwerte zu schätzen, die Erkenntnis des Menschenwertes unter Abzug aller Hüllen immer wieder zu suchen und suchen zu lassen, diese Aufgabe ist nicht den Religionsstunden vorbehalten, sie hat alle Unterweisung zu durchziehen, darin müssen Schulen und Fächer und Klassen und Lehrer einmütig sein. Es gilt hier ja, die Periode einer noch willigen Empfänglichkeit zu benutzen; denn wenn man in Wirklichkeit freilich nicht selten schon bei Kindern Standeseitelkeit und Protzenbewufstsein sich äufsern sieht, so sind das Karikaturen, die einer besonderen Versündigung der erziehenden Umgebung verdankt werden. Im allgemeinen ist das Kind oder ist der jugendliche Mensch der Natur zu nahe, um nicht über die Unterschiede, wie die Menschen sie gemacht haben oder machen möchten, leicht hinwegzukommen oder ihnen gegenüber gleichgültig zu bleiben. Allerdings: Worte und Reden an sich thun jene Wirkung noch nicht; es mufs in den hörenden Zöglingen das Gefühl entstehen, dafs es Worte wirklich aus dem Herzen der Männer sind, dafs solche Äusserungen nicht blofs ein Stück ihres Metiers bilden

und dafs sie nicht etwa blofs einem gewissen verstimmten Idealismus entstammen, der gegen die Wirklichkeit protestiert, weil sie ihm ihre Güter nicht recht bieten will!

Täuscht doch das grofse Ziel der Gesinnungsbildung durch Unterweisung (der vielfach sogenannte Gesinnungsunterricht) die sich darum Mühenden sehr leicht! Ist doch der Weg durch Worte, Lehre, Betrachtung in das Centrum der Person hinein ein unsicherer. Bleibt auch die willige Aufnahme nicht fraglich, so doch die lebendige Wirkung, die in die Ferne und Zukunft wirkende Kraft. Da wo man das Erziehen en gros betreibt und das Lehren als Alltagsarbeit, ist es schon nicht leicht, immer selbst innerlich belebt genug zu sein; und wo die Worte Tag ein, Tag aus so reichlich auf die jungen Hörer niederregnen, ist ihre innerste Aufmerksamkeit nicht so leicht gewonnen. Aber den Berufenen gelingt es doch, und den Auserwählten erst recht, und wenn auch hier nur wenige auserwählt sein können, so wird die Zahl der Berufenen hoffentlich vielmehr wachsen als abnehmen. Mindestens ist das unterweisende Wort, wenn es denn auch nicht die Sicherheit hat Gefühl unmittelbar zu wecken, doch Mittel um Gefühle zu klären, durch Verbindung mit Vorstellungen und Begriffen sie fester in das Innere hineinzuweben, damit sie zu Gesinnungen sich verdichten können. Zu Hilfe mufs da freilich die gesamte Lebenssphäre kommen, sie mufs jenen Worten gewissermafsen Resonanz geben, damit sie andere Klänge oder niedere Geräusche übertönen.

Einiges Nähere und Besondere sei kurz hervorgehoben. Eins der dauernden und gröfsten Anliegen der Erziehung jugendlicher Menschenseelen ist die Ausbildung von Sympathie. Sympathie mit allem Lebenden, allem Mitlebenden ist in der frühen Kindheit unschwer zu wecken, sie schlummert in dem jungen Leben, das eben durch das Lebensband mit so vielen Mitgeschöpfen verbunden ist. Nicht blofs als Sympathie mit den Mitgeborenen, den umgebenden oder auch fremd herzutretenden Kindern, sondern auch als Sympathie mit der Tierwelt erwacht sie fast von selbst, und soll dann ausdrücklich gepflegt werden, nicht blofs durch Abwehr jeder etwaigen Lust zur Quälerei, sondern durch Anregung zur Lebensbeobachtung, durch Erhöhung des Interesses. Das Interesse und das Verständnis für fremdes Leben (nicht das rohe Interesse der Neugierde, sondern das edle der verstehenden Teilnahme) macht ja überhaupt ein sehr wesentliches Stück dessen aus, was wir echte Bildung nennen und ist also zugleich eine der höchsten Ziele der Erziehung, aber ein Ziel, das nicht hinterher sich anderen anreiht, sondern ganz von Anfang an in Sicht sein mufs. Sich und sein Leben als ein Leben im ganzen zu fühlen, sich in ein grofses Lebensganze einverwoben zu wissen (nicht blofs in das Ganze des nationalen Staates etwa),

das mufs ein Ergebnis rechter Erziehung sein. Wenn nun eine natürliche Strömung der Seele dahin geht, so arbeiten ihr auch andere Strömungen entgegen: zu dem Erstarken des egoistischen Selbstgefühls, der trotzigen Selbstbehauptung mit dem Wachsen der Kräfte überhaupt kommt der gefährdende Einflufs übler Wahrnehmungen und Grundsätze bei andern. Man mag die Pflege jener Sympathie vor allem von der erziehenden Familie erwarten, aber den weiteren Blick vermag eben doch die erziehende Schule zu verleihen, und dieser weitere Blick ist es, der sich mit der Bereitschaft des Herzens verbinden soll: den Gedankenkreis zu erweitern zugleich als einen Kreis der sich daran hängenden Gefühle (es ist ein hübsches Wort eines älteren Pädagogen von dem „steten Eintauchen der Gedanken in Empfindung"), jene mit diesen zu erwärmen und diese mit jenen zu klären, das ist Aufgabe der bildenden Erziehung. Also sich als lebendig im Leben des grofsen Ganzen zu empfinden, dahin soll die Jugend geführt werden. Und im besonderen eben auch des sozialen Ganzen! Das verständige Interesse für soziale Gliederung (ich erinnere mich noch deutlich des Wohlgefallens, mit dem ich als Elementarschüler zuerst die Lehre von einem Wehrstand, einem Nährstand und einem Lehrstand aufnahm, und es wirkte dabei sicher nicht blofs die Harmonie des Reimklanges) soll parallel gehen dem Herzensinteresse für das weite Ganze, oder vielmehr — da das Gefühl für ein Ganzes, ein Allgemeines, ein nicht deutlich Begrenztes nie so lebendig und echt sein kann wie das für bestimmte Einzelne — auch für die fremderen, jenseitigeren Glieder dieses Ganzen.

Freilich, das gelegentliche, mehr sentimentale oder kulturmüde Schwärmen der satten Gebildeten für das Volkstümliche in allerlei Formen thut es nicht, das ist noch kein kräftiges Herzensinteresse, das hilft noch nicht innerlich die Kluft überbrücken, das bedeutet noch nicht treues Wohlwollen für die Einzelnen, und noch weniger den Eifer, die Niederen emporzuheben. Denn das freundliche Sichherablassen (obwohl es nicht wenig ist, wenn wirklich innere Freundlichkeit es eingiebt, wenn es dem Gefühl der gemeinsamen Menschlichkeit und des von allem Rangunterschied unabhängigen Menschenwertes entspringt), es ist doch viel zu wenig, wenn nicht das Emporhebenwollen hinzukommt.

Alles, was gegenwärtig geschieht, um dem arbeitenden Volke Handhabe auch zu geistiger Hebung zu gewähren, das liegt auf der guten Linie, und es wird wohl noch vieles geschehen können, in Gründung von Volksbibliotheken, Vorführung guter Kunstwerke, Gewährung freundlicher Erholungsstätten u. s. w.; das mufs eben zu Volksküchen, Wärmehallen, Asylen, Geldspenden und dergl. hinzukommen. Die Freigewordenen haben

den Beruf frei zu machen, den Erlösten liegt die Pflicht ob zu erlösen! Je heifser der Kampf um Existenz und Vorsprung bei den Einzelnen nach der ganzen Entwicklung unserer äufseren Kulturverhältnisse wird, um so lebendiger mufs die edleren Glieder des grofsen Gesamtorganismus das Gefühl des organischen Zusammengehörens und der Verpflichtung aller gegen alle durchdringen. Die alte Fabel des Menenius giebt nur eine nüchterne Andeutung von dem, was weit reicher und voller empfunden werden kann. Dafs man nicht immer auf Dankbarkeit lauern und durch jeden erfahrenen Undank sich umstimmen lassen soll, wurde schon oben berührt; zur Dankbarkeit gehört viel mehr Einsicht, als man meist annimmt, und schon darum läfst sie sich so oft vermissen.

Sollte man gerade nach dieser Seite nicht die Jugend schon anregen können? Ich glaube, dafs an einem sehr Wesentlichen, dem Vorbild nämlich, die Lehrer der Schulen es schon gegenwärtig nicht fehlen lassen, dafs sie gerade an jenen Bestrebungen sich reichlicher beteiligen als viele andere. Denn man darf diese Lehrer wohl auch dann und wann in Schutz nehmen zu einer Zeit, wo ihnen der Sonnenschein öffentlicher Gunst ganz und gar nicht leuchtet, wohl aber unruhige Wolken des Mifstrauens sie umziehen und der scharfe Wind der Kritik sie umweht und geringschätzige Worte zahllos auf sie niederregnen. Indessen auch etwas Bestimmteres als jene Anregungen kann die Schule geben und leichter geben: nämlich den Einblick in das Leben der organisierten grofsen, schweren Arbeit. Nun man die Erdkunde so hübsch erweitert hat zur Kunde und zum Verständnis des Lebens der Erde, des physischen und im Zusammenhang damit des sich auf ihr bildenden und abspielenden Kulturlebens, kann und soll ein recht deutlicher Einblick in die Thätigkeit der Arbeitenden an allerlei Stellen, in Schacht und Forst, in Fabrikräumen und an Schmelzöfen, mit Hammer oder Webefaden, in Feld und Weinberg, zur See und im Felsgebirge und wo sonst noch, ein wichtiges Stück dieser Fachlehre ausmachen, zur Erdkunde auch recht viel Kunde von dem Leben der armen Erdensöhne kommen, damit womöglich das Herz etwas flüssig bleibe auch gegenüber den erstarrenden Wirkungen des Wohllebens. Denn der Luxus macht herzlos; das gleichgültige Verschlingen von allerlei Leckerbissen, um deren Beschaffung sich ferne Menschen gemüht und gesorgt, gebückt und gereckt und geopfert haben, es ist ein häfsliches Ding, aber wird doch alle Tage gewöhnlicher. Das Mindeste, was man von dem verlangen kann, der die Kultur seiner Zeit und seiner vorteilhaften sozialen Stufe geniefst, ist doch wohl, dafs er für das ihm geopferte Kapital an Menschenmühsal den Zins eines geöffneten Herzens entrichtet. Es kann hier nicht heifsen: erwirb es, um es zu besitzen, erwirb es selbst, um es zu geniefsen, aber würdige

den Erwerb und den Erwerbenden, um mit menschlichem Recht besitzen und geniefsen zu dürfen.

Die Welt wird auch in dieser Hinsicht schwerlich je vollkommen werden; aber auch selbst wenn sie im ganzen garnicht vollkommener werden sollte als sie jetzt ist, so mufs schon, damit sie nicht in tiefere Unvollkommenheit sinke, immerdar gearbeitet werden mit dem Hirn und dem Herzen, denn alles Gemeinleben folgt — es wurde das schon oben einmal berührt — seinem dumpfen Schwergewicht nach unten, sofern nicht einzelne, recht viele einzelne womöglich, ihrerseits den Flug in die Höhe vermögen und emporziehen, was sinken will. Natürlich, wenn dabei eines Lehrfachs, der Erdkunde, gedacht worden ist, so kann nicht etwa eine Beschränkung der Anknüpfung an dieses Fach gemeiut sein. Gute Lehre, wertvolles Wort anzuknüpfen, fruchtbare Einsicht gewinnen zu helfen, freundliches Gefühl zu wecken, findet sich Gelegenheit an vielen Stellen: Geschichte und Naturwissenschaft, Lektüre in der Muttersprache und in fremden Sprachen, aus Vergangenheit und Gegenwart bieten die Möglichkeit, und im Neuen Testament stehen viel lichtvolle und leuchtende Worte, daraus der reinste Kanon sozialer Menschenpflichten immer wieder zu gewinnen ist.

Wie bei aller Erziehung Unterstützung natürlicher Strebungen und Gegenwirkung gegen dieselben sich zu verbinden hat, so eben auch bei der Erziehung zu sozialer Gesinnung. Durch sich selber bewahrt höhere Bildung noch keineswegs vor geringschätzigem Herabsehen auf die minder Gebildeten; sicherlich thut es nicht jede höhere Bildung, sondern nur die echteste und vollständigste. Der Bildungshochmut ist nicht so häfslich, wie der des Geldes, auch nicht so hohl wie der der blofsen Geburt, aber er ist darum doch auch unschöner Hochmut. Unter den Schülern ist solcher Bildungshochmut nicht unerhört. Wie er bekämpft werden soll, braucht nun nicht mehr ausgeführt zu werden, denn es ist in dem schon Gesagten enthalten: mit Mitteln aus der Höhe natürlich, von der aus der rechte Druck kommt für die, die sich hoch dünken. Aber das ist nur eine der möglichen Irrungen des Gemeinschaftsgeistes. Dieser Geist selbst gehört ja eben auch dem Gebiet der natürlichen Strömungen an, und soll, soweit gesund, Unterstützung, soweit krankend, Gegenwirkung erfahren. Es war von dem Schulleben als einer natürlichen Vorschule des sozialen Gemeinschaftslebens bereits die Rede. Corpsgeist bildet sich bei Zusammengehörigkeit vieler in einer bestimmten Lage nach der Natur der Dinge oder vielmehr der Menschen fast immer. Er kann den Einzelnen mit emporheben und ihn mit herniederziehen; er kann Verstecktes, Mattes und Schwaches in dem Einzelnen kräftigen, Schlummerndes wecken, aber er kann auch das Beste in ihm abstumpfen und ertöten; der Geist der um-

gebenden Gesamtheit bedeutet für den Einzelnen (so paradox es klingt) eine Art von zweiter Körperlichkeit, die seinen individuellen Geist bindet. Das ist so unter den Erwachsenen, den Reifen, ja auch noch unter den Reifsten und Mündigsten, es ist noch weit mehr so unter den Unmündigen, erst Reifenden. Dem Bestehen eines Gemeingeistes unter den Schülern überhaupt entgegen zu sein und entgegen zu wirken, wäre für Lehrer ein grofser Fehler. Im Gegenteil, es gilt ihn zu fördern, ihn wertvoll zu machen, ihn allerdings zu überwachen und womöglich vor Verirrung zu retten, aber vor allem ihn anzuerkennen und zu pflegen. Die Mittel hierzu im einzelnen aufzuführen mufs ich mir hier versagen; aber soviel sei gesagt: der Lehrer der Klasse mufs gewissermafsen mit im Bunde sein, die Schülerklasse mufs ihren Klassengeist vor seinen Augen entfalten, sie darf in gewisser Hinsicht eine Art von Parlament bilden neben ihrem verfassungstreuen Herrscher. Dies ist das ideale Verhältnis. Wo es besteht, da empfängt der Einzelne wirklich eine schätzbare Vorschulung für die Zugehörigkeit zu gröfseren sozialen Verbänden, er empfängt schon den Geist der Einordnung, der Gliedschaft, der Hingebung und des Eintretens für die Genossenschaft. Und über dem besonderen Klassengeist soll es dann auch einen Geist der Gesamtschule geben. Nicht darin, dafs man sich als vornehme Schule fühlt oder als altberühmte oder als besonders wissenschaftliche oder besonders moderne oder was sonst, dafs man sich im Gegensatz fühlt zu anderen Anstalten (dergleichen mag, weil es einmal menschlich ist nebenbei mit unterlaufen, soweit es nicht grundloser Trotz oder Hochmut wird). Sondern vor allem darin, dafs man seine Gemeinschaft liebt, sie in Ehren hält und sie wohl vertreten will. Damit es so sei, bedarf das Schulleben, das ja freilich im wesentlichen ein Leben der Pflicht und der Arbeit ist und einen natürlichen Werktagscharakter hat, ausdrücklich seiner erhebenden Stunden, seiner freien, festlichen Tage, seiner Feiern, für sich selbst und auch vor den Augen der Öffentlichkeit. Und diese Feiern selbst bedürfen der Frische, der Mannigfaltigkeit und des wirklichen Reizes. Ich weifs nicht, ob man nachgerade überall sich über die alten abstrakt phrasenhaften oder rhetorisch moralisierenden Schulfeiern erhoben hat, die ehedem allgemein üblich waren; aber hoffentlich erhebt man sich allerwärts darüber und trägt damit bei zur Hebung der Freudigkeit im Schulleben, denn Freudigkeit als eine gewonnene Grundstimmung ist die beste Grundlage für Wohlwollen und Hingebung.

Neben diesen Höhepunkten des gemeinsamen Lebens aber wird man hier an alle freie und erfrischende Körperbethätigung zu denken haben, an Turnen und Turnspiel, Wanderung und Gesang, alles Dinge, die eine breitere und erfreulichere Stellung in dem Plan und Leben der Schule gewonnen

haben und gewinnen und die zur Bildung und Erhaltung eines gesunden Gemeingeistes viel wirken. Wenn man ihnen neuerdings die Ausbildung in allerlei Handfertigkeit zugesellen will, so kann man den zu deren Gunsten geltend gemachten Gründen sehr wohl auch den Grund hinzufügen, dafs die eigene handwerkartige Bethätigung namentlich den jungen Gelehrtenschülern Sympathie für das wirkliche Handwerk und dessen Vertreter einflöfsen mag, eine Sympathie die wiederum sehr berechtigt und schätzbar heifsen mufs.

Scheine ich nun vielleicht von sehr Unbedeutendem im Verhältnis zu dem Gegenstand des Themas zu reden, so zieht sich doch vom Unscheinbaren ein Weg hin zum Ansehnlichen und Entscheidenden und es ist ein grofser Zusammenhang da zwischen dem Keimenden und dem Entfalteten, dem Propädeutischen und dem Endgültigen. Indessen ich will noch zu etwas Unzweifelhafterem kommen.

Die Schule, welche den Einzelnen in die Mitte einer gröfseren Anzahl Gleichartiger stellt, ihn für ein entscheidendes Bruchteil des Tages, ja seines ganzen Jugendlebens in dieser Mitte festhält und sich bewegen läfst, steht dabei immer vor der Frage, ob sie das Zusammen der Vielen zur Anregung des Ehrgeizes und des Wetteifers benutzen soll oder ob sie auf dieses Mittel als ein sittlich nicht unbedenkliches ausdrücklich verzichten, es von ihm fern halten soll. Die Frage ist nicht so einfach wie sie scheinen mag. Von alters her hat man den Ehrgeiz und den Wetteifer als natürlich sich bietende Mittel zur Förderung der Zöglinge betrachtet und mit Unbefangenheit in Dienst genommen. Mit Unbefangenheit — nicht immer! Mitunter auch mit grofsem Bedacht, mit feiner Klugheit, mit Raffinement. Welche Rolle haben sie im Erziehungsplan der als Didaktiker so erfolgreichen Jesuiten gespielt! Welche Rolle spielen sie bis auf den heutigen Tag (ja am heutigen Tag vielleicht mehr als zuvor) bei unsern Nachbarn, den Franzosen, wo niemand auch nur auf einen andern Gedanken kommt, als dafs Auszeichnung, Preise, Ehrenzeichen, öffentliches Lob zur erfolgreichen Jugenderziehung gehöre. Es deutet sich da eine tiefgewurzelte nationale Eigenart an, der man übrigens doch auch in manchen anderen Ländern zu folgen pflegt. Bei uns in Deutschland, oder ich werde vielmehr sagen müssen: bei uns in Preufsen, ist ein sehr entgegengesetztes Prinzip auch für die Schulerziehung entscheidend geworden: Pflichterfüllung, ohne besonderen Dank, ohne erhebliche Anerkennung, ohne Preis und Ruhm. Was unserm Beamtentum seine Tugend gegeben hat, hat auch unsere Schulen zu tüchtigen Leistungen geführt, so dafs lange Zeit die anderen zu ihnen als dem Vorbild herüberschauten. Gleichwohl war und ist das nicht das Allerbeste. Man darf die Jugend nicht dem Mannesalter gleich-

stellen, sie bedarf in ihrer gröfseren Schwäche noch mehr des Haltes von aufsen her, bei ihrer geringeren Ausdauer noch der Ermutigung, sie bedarf, wenn sie nicht beim Spiel, sondern bei der Arbeit ist, des Sonnenscheins aufheiternder Worte, milder Urteile, und erst allmählich, mit den Jahren der herannahenden Reife oder gegenüber der Untugend der Lässigkeit und des Leichtsinns, soll der herbe Ernst in sein Recht treten. Die Schule soll auch nach dieser Seite es möglichst meiden, das Dasein des Zöglings freudlos zu machen; denn wo die Freudigkeit von innen fehlt, da pflegt man nach niederem Vergnügen auszuschauen. Dieser Gesichtspunkt also bedeutet eine Begrenzung unseres ersten Erziehungsprinzips. Lob soll nicht vorenthalten werden, Anerkennung nicht, der Tadel darf (um mit Herbart zu reden) nicht als eine Minusgröfse allein stehn; aber darum wollen wir doch dem besten Kern unserer Überlieferung treu bleiben. Der ist: nicht die Befriedigung des Ehrgeizes, der Eitelkeit, der Selbstgefälligkeit darf Zielpunkt werden und äufsere Auszeichnung wollen wir meiden nach wie vor; die Gewöhnung an Erfüllung einer Pflicht, weil sie eben Pflicht ist und weil das Leben eine Kette von Pflichten ist, weil auch Pflichtleben den echten Mann macht und Pflichterfüllung seinen Wert, diese Gewöhnung, allmählich wenigstens und von leichtem Anfang zu immer grösserem Ernste fortschreitend, soll unser Schulleben kennzeichnen, und zwar auch deshalb, weil sie wiederum ein Seite sozial gesunder Vorerziehung bedeutet. Denn der Ehrgeiz sondert ab, das Pflichtgefühl verbindet. Wir führen so gern das Wort „Dienst“ im Munde, wir vom König bis zum Unterbeamten; wir gebrauchen es gern, weil wir uns gern in Treue gebunden fühlen, weil wir uns verpflichtet wissen als Glieder eines grofsen Organismus. Erziehung zur Pflichterfüllung mit blofs innerlichem Lohne ist zugleich Erziehung zur rechten sozialen Gesinnung, während Pflege des Ehrgeizes ein antisoziales Prinzip in die Seele pflanzt.

Vielleicht habe ich mit allem Gesagten nur schon Bekanntes vorgebracht oder nur unbestimmt Ideales, nicht recht Fafsbares? Unsere Zeit hat freilich viel mehr das Bedürfnis, die Heilmittel auch gegen rein geistige Schäden oder die Hilfsmittel für rein geistige Zwecke sich vor allem recht fest zu formulieren, in Worten, Thesen, Paragraphen darzustellen, oder gar in Vorschriften und Ordonnanzen, um der vollklingenden Schlagworte gar nicht zu gedenken. Aber dafs alle diese Dinge so sehr wirkten, wie sie wohlgeformt durch die Welt tönen, davon ist es weit entfernt. Es bedarf gegenüber allen grofsen Aufgaben in der Geisteswelt vor allem des rechten Gefühls und des rechten persönlichen Verstehens, Unterscheidens, Findens und Könnens. Auch gegenüber der uns heute beschäftigenden Aufgabe bedeuten die vorhandenen Einrichtungen der Schule, bedeutet die

Einrichtung der Schule als solcher schon etwas und, in dem Maſse wie die Wirklichkeit der Idee entspricht, sogar sehr viel; der Geist und Sinn aber und die Kunst der einzelnen an ihr thätigen Personen viel mehr! Hier ist nicht eine Aufgabe, die gleich einem Pensum wäre, bestimmt umgrenzt und zugemessen und dann zu erledigen, sondern eine solche, die die Personen innerlich beseelen muſs. Sie wird, diese besondere Aufgabe der Schule wird so wenig schlechthin gelöst und erledigt werden, wie (ich komme auf einen Gedanken meines Eingangs zurück) die soziale Frage je gelöst und erledigt werden wird. Das Problem, das mit dem Menschheitsleben selbst gegeben ist und immer gegeben bleibt, wird immer neue Generationen in Bewegung halten. Gut, wenn immer Bewegliche da sind, innerlich Bewegliche, immer Suchende, immer Begeisterungsfähige — begeisterungsfähig nicht bloſs für Stunden oder für gewisse Jahre, sondern für die Dauer ihrer Kraft, für das Zeitmaſs ihres Lebens.

---

2. Nach welchen Gesichtspunkten sind die Themata für die deutschen Aufsätze auf der Oberstufe höherer Lehranstalten zu wählen und vorzubereiten?

Von Prof. Dr. W. Heinzelmann (Erfurt).

I.

Die Aufgabe des deutschen Unterrichts ist eine zwiefache, die tiefere Einführung der Schüler in die Werke der deutschen Klassiker und die Übung derselben im angemessenen mündlichen und schriftlichen Ausdruck ihrer Gedanken. Dort handelt es sich um die Entwickelung der rezeptiven Seite ihres Geistes, hier um die Reproduktion und Produktion. Der besonderen Übung im mündlichen Gedankenausdruck dienen die freien Vorträge; sie zielen vorzugsweise auf eine Reproduktion des privatim Gelesenen oder des durch den Unterricht aufgenommenen Gedankenstoffs ab. Auch die Aufsätze, als die wichtigsten Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck, verfolgen diesen Zweck, jedoch mit dem Unterschiede, daſs es sich hier, besonders in den oberen Klassen, nicht um eine bloſse Reproduktion des Gelesenen oder des Gehörten handelt, sondern daſs hier auch der freien, selbständigen Produktion des Schülers Gelegenheit gegeben werden soll sich zu entfalten.

Damit nähern wir uns der Hauptfrage, die uns hier beschäftigen soll. Welches ist, fragen wir, der eigentliche Zweck des deutschen Aufsatzes auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten, insbesondere des Gym-

nasiums? Was hat man als die wesentliche Aufgabe desselben anzusehen? Wie wird man die von dem Schüler in dem deutschen Aufsatze zu fordernde Leistung näher charakterisieren?

Zwei Ansichten stehen sich hier gegenüber[1], die von Laas und Schultz einerseits, der sich, wenn ich recht sehe, im ganzen auch Leuchtenberger und Wendt anschliefsen dürften, und die von Apelt und Lehmann andererseits. Jene betrachten den deutschen Aufsatz mehr als eine Art selbständiger wissenschaftlicher Leistung des Schülers, diese mehr als eine Kunstleistung. Zu beiden Anschauungen haben wir Stellung zu nehmen. Treten wir zunächst der erstgenannten Richtung näher.

Laas und Schultz sehen den deutschen Aufsatz auf der Oberstufe an als eine Art wissenschaftlicher Leistung im engeren Sinne des Wortes, als eine Vorübung für die auf der Universität zu betreibenden wissenschaftlichen Fachstudien. Der Schüler soll durch den Aufsatz genötigt werden, Rechenschaft abzulegen von seinem gesamten Wissen und Können, insbesondere soll er ihm als Mittel dienen zu selbständiger geistiger Thätigkeit. Wir haben gegen diesen Gesichtspunkt nichts einzuwenden, müssen aber sogleich hervorheben, dafs dies unseres Erachtens nicht der einzige Zweck des deutschen Aufsatzes ist, ja dafs dieser Gesichtspunkt, mit einer gewissen Einseitigkeit betont, leicht zur Überschreitung der der Schule gesetzten Grenzen führt. Und wenn man die Laassche Theorie und seine Materialien über den Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen, wie namentlich auch die beiden ersten Bändchen der Schultzschen „Meditationen", die sich ganz in dem Laasschen Fahrwasser bewegen, und denen auch einige von den Dispositionsentwürfen Wendts und Leuchtenbergers nicht unähnlich sind,

1) Ich führe hier die Titel der im folgenden von mir berührten Werke an:
Ernst Laas, Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. 2 Bde. Theorie und Materialien. 2. Aufl. 1877. Otto Apelt, Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch. 1883. — Gottlieb Leuchtenberger, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2 Bdchen. 3. Aufl. 1883. — Gustav Wendt, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertume. 1884. — Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts (in Baumeisters Handbuch III. Bd. 1. H. VII, S. 98—133). 1896. — Ferdinand Schultz, Meditationen. Eine Sammlung von Entwürfen zu Besprechungen und Aufgaben für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3 Bdchen. 1885. 1886. 1898. — Ferdinand Schultz, Die Grundzüge der Meditation. Eine Anleitung zum Entwurfe von Aufsätzen und Vorträgen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, als Vorstufe zu den Meditationen. 1887. — Rudolf Lehmann, Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. 1890.

eingehender prüft, so wird man sich bald überzeugen, dafs hier vielfach ein Mafsstab angelegt ist, der nicht dem Bildungszweck der Schule entspricht, dafs hier Forderungen gestellt werden, die das Mafs des in der Schule Erlaubten, sei es nun nach seiten des zu verarbeitenden Stoffes oder nach seiten der von dem Schüler erwarteten Urteilskraft, weit übersteigen. Kurz, diese ganze Richtung leidet an einer gewissen gelehrten Verstiegenheit, sie verwechselt die Aufgabe der Schule vielfach mit der der Universität und setzt bei den Schülern eine Reife des Urteils und eine Kraft der Stoffbeherrschung voraus, die man mindestens bei dem Durchschnitt derselben nicht voraussetzen darf. Dagegen wollen wir gern anerkennen, dafs sich viele der hier gebotenen Vorwürfe sehr wohl für umfangreichere Privatarbeiten eignen, in welchen einzelne, für tiefere wissenschaftliche Studien besonders begabte Schüler ihre wissenschaftliche Befähigung auf einem bestimmten, durch persönliche Neigung ihnen liebgewordenen Gebiete darzuthun Gelegenheit finden. Diese dürfen in der That als Vorübungen für die wissenschaftlichen Universitätsstudien angesehen werden, nicht aber die für uns an dieser Stelle lediglich in Betracht zu ziehenden, in regelmäfsigen Zwischenräumen von allen Schülern anzufertigenden Aufsätze, oder doch nicht, wie Laas will, ausschliefslich. Im Gegenteil wird man, da sie für alle ohne Ausnahme, auch für den Durchschnitt, die mäfsig Begabten, nicht blofs für eine wissenschaftliche Elite, bestimmt sind, das Mafs der Forderungen nach seiten des Wissens und Könnens, d. h. hinsichtlich der von den Schülern zu fordernden wissenschaftlichen Vorarbeiten, nicht zu hoch stellen dürfen, wenn es auch andrerseits geboten ist, diese Forderung nicht unter ein bestimmtes Mafs herabzudrücken, sie nicht so tief zu stellen, dafs die selbständige Thätigkeit des Schülers auf ein Mindestmafs herabsinkt.

Hieraus ergiebt sich ein doppelter Gesichtspunkt für die Wahl des Themas: 1. Der zur Behandlung aufgegebene Gegenstand darf nicht einem Stoffgebiete entnommen sein, das dem Schüler zu fern liegt und zu hohe Anforderungen an seine Selbstthätigkeit stellt, das ihn nötigte, andere ebenso wichtige Anforderungen darüber zu vernachlässigen, oder ihm die Beherrschung des Stoffes unmöglich machte, so dafs ihm die zur Lösung der gestellten Aufgabe notwendige Freudigkeit und Lust an der Arbeit, die Freude am Gelingen verloren ginge, und der Aufsatz mithin seinen ethischen Hauptzweck verfehlen würde. Diesem negativen Gesichtspunkt tritt naturgemäfs ein positiver zur Seite, nämlich 2. die Forderung, dafs sich das Stoffgebiet, dem der Gegenstand entnommen ist, als fruchtbar genug erweise, um dem Schüler Gelegenheit zu geben, den in ihm schlummernden, durch die gestellte Aufgabe zu entwickelnden Gedankenvorrat in ausreichender

Weise zu entfalten. Kurz, die Aufgabe, welche der Aufsatz stellt, mufs im ganzen angemessen und zweckentsprechend sein, d. h. sie mufs im Gedanken- und Erfahrungskreise des Schülers liegen, sei es nun, dafs der Gegenstand dem Gebiete des Unterrichts, des deutschen oder des anderweitigen Unterrichts, vor allem dem in der Geschichte und in den fremden Sprachen, oder dafs er dem sonstigen Erfahrungskreise des Schülers, wie er ihm durch die Privatlektüre und den Umgang oder durch andere, von aufsen empfangene Eindrücke übermittelt wird, entnommen ist. Und sodann: das Thema mufs fruchtbar sein, es mufs ihm Gelegenheit geben, seinen Gedankenreichtum zu entfalten, bezw. ihn in rechter Weise zu erweitern. Der Schüler mufs aus einer gewissen Fülle schöpfen können, und es mufs ihm eine Lust sein daraus zu schöpfen. Denn hier heifst es vor allem: Lust und Liebe sind die Fittiche, wenn auch nicht zu grofsen Thaten, so doch zu befriedigenden, den Lehrer wie den Schüler befriedigenden Leistungen.

Verweilen wir hier einen Augenblick. Es scheint fast, als sei mit den gegebenen Aufstellungen die Aufgabe des deutschen Aufsatzes auch in den oberen Klassen erschöpft. Es ist im ganzen und grofsen der Standpunkt der preufsischen Lehrpläne, der alten wie der neuen. Auch sie betrachten den deutschen Aufsatz, wenn wir recht verstehen, als eine wissenschaftliche Leistung von mäfsigem, durch den Erziehungszweck der Schule begrenztem Umfang und stellen dementsprechend ihre Forderungen. So lesen wir in den 1892er Lehrplänen S. 16: „Die stufenmäfsig geordneten schriftlichen Übungen sollen aus dem Unterricht selbst erwachsen. Aufgaben, welche an das Gelesene sich anschliefsen, sind besonders auf den oberen Stufen zu empfehlen. Indessen mufs dabei vor jeder Überspannung der Anforderungen namentlich in Bezug auf den Umfang der Arbeiten dringend gewarnt werden.“ Noch bestimmter heifst es in den Schlufsbestimmungen über den Umfang und Zweck der häuslichen Arbeiten, insbesondere auf der Oberstufe S. 66 B. b. β: „Der deutsche Aufsatz, welcher auf dieser Stufe vorzugsweise Erziehung zu selbständiger Arbeit bezweckt, aber nach Inhalt und Umfang mafsvoll zu begrenzen ist, tritt noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts und entnimmt aus demselben seinen Stoff.“ Die daraus sich ergebenden Forderungen und Gesichtspunkte sind wohl in das pädagogische Durchschnittsbewufstsein der Gegenwart übergegangen. Man betrachtet so ziemlich allgemein den deutschen Aufsatz als eine Art wissenschaftlicher Leistung von begrenztem Umfang, und es ist als ein erfreulicher Fortschritt der Zeit anzusehen, dafs man dabei mehr und mehr von der Verstiegenheit eines Laas zurückkommt. Selbst Ferd. Schultz

der ihm doch am nächsten steht, hat im kürzlich erschienenen dritten Bändchen seiner „Meditationen" die Aufgaben so gestellt, dafs man den wesentlichen Einflufs der beiden Werke spürt, welche der Aufsatztheorie eine neue, gegen Laas gerichtete Wendung gegeben haben, nämlich derer von Otto Apelt in Weimar und Rudolf Lehmann in Berlin. Vergl. auch Wendt, Didaktik 1896.

Die in den letztgenannten Werken eingeschlagene Richtung führt uns behufs tieferer Erfassung der Aufgabe des deutschen Aufsatzes über das Gegebene hinaus zu einem neuen, freilich von den Verfassern jener Werke selbst noch nicht sicher erkannten und deutlich bezeichneten Hauptgesichtspunkte, den wir im folgenden näher zu erörtern haben.

Es ist unseres Erachtens nicht genügend, wenn wir den deutschen Aufsatz nur als eine Art wissenschaftlicher Leistung des Schülers ansehen und dementsprechend den vom Schüler aufgewandten Fleifs und die von ihm beobachtete Korrektheit — das Wort im umfassenden Sinne genommen — als einzig mafsgebenden Gesichtspunkt der Beurteilung in Anwendung bringen. Wenn wir dagegen andrerseits die Forderung stellen müssen, es solle auch alles wirklich Unschöne und Unedle im Ausdruck, alles Harte und Unangemessene in der Wort- und Satzverbindung vom Lehrer ebenso energisch zurückgewiesen werden, als alles sachlich, logisch oder sprachlich Unrichtige, so greift diese Forderung bereits über den genannten Gesichtspunkt hinaus. Sie setzt stillschweigend voraus, dafs der deutsche Aufsatz dem Schüler Gelegenheit geben soll, nicht blofs einfach sein Wissen und Können zu zeigen, das Mafs der innerlichen Aneignung eines bestimmten Wissensstoffs und die Fähigkeit, denselben in fehlerfreier Schreibart darzulegen, sondern er soll auch in gewisser Weise Rechenschaft geben von seinem Können des Schönen, von seinem Sinn für das Schöne, kurz, von seinem Geschmack. Der Stil, in dem der deutsche Aufsatz, namentlich auch in den oberen Klassen, abzufassen ist, soll nicht blofs den Anforderungen der Korrektheit entsprechen, er soll auch wo möglich dem Gegenstande angemessen sein, und das will mehr sagen; er soll eine gewisse Fertigkeit und Gewandtheit, einen gewissen Flufs, vielleicht auch je nach dem Gegenstande einen gewissen Schwung zeigen; man soll es dem Schüler anmerken, dafs er seinen Gegenstand mit Lust und Liebe erfafst, dafs er sich ihm hingegeben hat, ja dafs er ganz von ihm hingenommen ist, und dieses Gefühl wird sich auch im Stil einen Ausdruck geben. Kurz, der deutsche Aufsatz soll eine **Kunstleistung** sein.

Als solche setzt er eine gewisse technische Fertigkeit in Bezug auf den deutschen Stil voraus. Diese wird in der That geübt nicht blofs durch die regelmäfsig anzufertigenden deutschen Aufsätze, sondern auch durch die im Deutschen, wie in den meisten übrigen Lehrgegenständen von

Zeit zu Zeit in der Klasse abzufassenden sogenannten kleinen Ausarbeitungen. Aber der Zweck der letzteren Augenblicksleistungen liegt doch wohl lediglich auf dem Gebiete der technischen Fertigkeit. Immerhin aber wird dadurch der höheren Forderung des deutschen Aufsatzes vorgearbeitet, der Geschmeidigkeit der Darstellung und stilistischen Gewandtheit.

Doch die Forderung, die hier gestellt wird, ist umfassender. In einem Kunstwerk schliefsen sich alle einzelnen Teile zu einem harmonischen Ganzen zusammen, um den Gesamteindruck des Schönen hervorzurufen. Zu dem Ende müssen alle einzelnen Teile zu einander im rechten harmonischen Verhältnisse stehen, in angemessener Weise verbunden sein und alle müssen durch die eine Richtung auf das Ziel zu einem Ganzen sich zusammenfassen, das als redendes Kunstwerk so angelegt ist, dafs die Steigerung, die Gradation nach Lessing, nicht fehlen darf. Es soll unsere Aufmerksamkeit bis zum Schlufs in Anspruch nehmen, es soll fesseln, spannend und zugleich befriedigend wirken. Der Gesichtspunkt des Korrekten tritt hier in den Dienst des Schönen. Das Unrichtige ist zugleich das Unschöne. Wenn wir bei der Beurteilung eines an und für sich befriedigenden Aufsatzes, der durch eine Reihe von gröberen Verstöfsen gegen die Korrektheit in seinem Wert herabgesetzt ist, von „häfslichen Fehlern", von „Verunzierung der Darstellung" durch solche Fehler usw. reden, so legen wir stillschweigend den ästhetischen Mafsstab auch an die gröberen Verstöfse gegen die Korrektheit, wir machen ihn unbewufst zum leitenden Gesichtspunkt. Und dem, was wir unbewufst thun, wohnt ein sicheres Gefühl des Richtigen inne.

So ist es in der That. Der deutsche Aufsatz ist eine Kunstleistung. Das hebt den andern Gesichtspunkt nicht auf, dafs er auch eine wissenschaftliche Leistung ist; aber dieses Moment ist nicht das bestimmende, beherrschende; denn das Wissen und Können ist hier nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zu einem höheren Zweck. Nicht auf das Wissen als solches, auf den Wissensstoff kommt es hier an, sondern auf die richtige Verarbeitung, die angemessene Verwertung dieses Stoffes, sagen wir bestimmter, auf die künstlerische Verwertung desselben. Der Stoff wird in den Dienst einer Idee, eines irgendwie bedeutsamen Gedankens gestellt, diese Idee — also hier der Grundgedanke des Themas — soll sich den Stoff unbedingt unterwerfen, sie soll ihn so zu sagen organisieren, ihn in allen seinen Teilen durchdringen, so dafs der Stoff zur Form wird, aufgehoben und emporgehoben als Mittel zur Selbstdarstellung der Idee. Letztere mufs so leicht erkennbar sein, dafs beides sich deckt, und mufs in seiner Gesamterscheinung den Eindruck des Schönen hervorrufen. Selbstverständlich mufs alles richtig sein,

sachlich, logisch wie sprachlich; sonst würde es nicht schön sein, denn wie nach Lessing nichts grofs ist, was nicht wahr ist, so ist auch nichts schön, was nicht wahr ist. Alle Teile müssen richtig geordnet sein nach allen Regeln der Logik, und der Schüler soll die wichtigsten Regeln der Dispositionslehre, etwa nach Deinhardt, kennen; aber das alles ist doch hier nicht Selbstzweck (vergl. Laas), sondern nur Mittel zu einem höheren Zweck, zur Darstellung eines schön geordneten Ganzen. In einem echten Kunstwerk tragen alle einzelnen Teile das Gepräge des Schönen an sich. Auf den deutschen Aufsatz übertragen, gilt das auch von dem Alleräufserlichsten; es erstreckt sich auch auf die Deutlichkeit und Sauberkeit der Schrift, die Beschaffenheit des Heftes und dergl. Vor allem aber gilt es von der Darstellung, von dem Stil. Schon im Interesse der Korrektheit dringen die Lehrpläne (S. 17) auf „Einfachheit der Darstellung, insbesondene des Satzbaues", und wenden sich mit Recht gegen das „Eindringen fremdartiger Periodenbildung in die deutsche Darstellung." Aber es gilt besonders auf der Oberstufe, den schleppenden Satzbau, die locker aneinander gereihten, voneinander abhängigen Nebensätze, die nachschleppenden Relativsätze und die eingeschachtelten Zwischensätze, welche die Übersicht und damit das Verständnis erschweren, auch aus ästhetischen Gründen nachdrücklich zu bekämpfen, weil sie unschön sind, weil sie mit dem höchsten Zwecke des deutschen Aufsatzes, eine Kunstleistung zu sein, im Widerspruch stehen. Ein Gleiches, wie vom Satzbau und von der Satz- und Wortverbindung, gilt auch von den rechten Übergängen, von dem rechten Verhältnis der Einleitung und des Schlusses zum ganzen Aufsatz, vor allem aber von dem Ausdruck. Alles Unschöne, Unedle und Verletzende soll hier vor allem fern bleiben, das ist die negative Forderung, und die höhere, positive Forderung ist die: der Ausdruck, die Sprache soll nicht etwa den Stempel des Vollendeten, des Mustergültigen an sich tragen, das darf man von einem Zögling nicht fordern, und wollte man derartige Forderungen stellen, so würde das an Verstiegenheit grenzen, die wir entschieden zurückweisen, aber der Ausdruck soll doch möglichst angemessen, treffend, bezeichnend sein und mithin den Anforderungen des Schönen entsprechend. Das ist das Ziel, das im Auge behalten werden soll, auch wenn es nur annähernd erreicht werden kann.

Und damit kommen wir auf einen wichtigen Punkt, den wir bereits oben andeuteten. In einem echten Kunstwerk ist, wie Goethe an der bekannten Stelle im 7. Buche von „Dichtung und Wahrheit" sagt, der Gegenstand ein und alles. Ist der Gegenstand unbedeutend, so wird die Leistung des Künstlers höchstens als ein Kunststück anzusehen sein, Fleifs und Mühe ist an ein Nichts verschwendet, an ein Unbedeutendes;

wir bewundern vielleicht die technische Fertigkeit, aber das Ganze läfst uns kalt. Ganz anders, wenn Fleifs und Mühe in den Dienst eines bedeutenden Gegenstandes tritt, wenn Inhalt und Form sich decken, und der bedeutende Gedanke in einer schönen Form sich darstellt. Kunststückchen können die Schüler zu Wege bringen in jenen fast in allen Lehrgegenständen geforderten Augenblicksleistungen, den kleinen Ausarbeitungen; niemand wird hier mehr fordern als eine Erfassung des Wichtigsten nach seiten des Inhalts, als einige Fertigkeit der Darstellung neben der Richtigkeit, und das alles in einem kleinen Umfange.

Anders verhält es sich mit dem als laufende Arbeit abzuliefernden deutschen Aufsatz, und wir denken dabei zunächst an die häusliche Arbeit. Hier handelt es sich um eine Arbeit von gröfserem Umfang, die doch wieder in solche Grenzen eingeschlossen ist, dafs die Möglichkeit für den Schüler vorliegt, innerhalb dieser bestimmten Grenzen ein kleines Kunstwerk herzustellen. Denn als Kunstwerk ist er die *μίμησις πράξεως τελείας καὶ μέγεθος ἐχούσης*. Aber es soll auch der Gegenstand selbst bedeutend genug sein, um die innere geistige und gemütliche Teilnahme des Schülers für sich erwecken zu können. Denn er soll die *μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας* sein. Gemüt und Phantasie aber sind in dem Knaben und Jüngling die geheimen Mächte, aus denen das Interesse und die Neigung entspringt, die Lust und Liebe zur Sache. Nicht der wissenschaftliche Gegenstand an sich, der den Gelehrten interessiert, dem alles Neue von Wichtigkeit ist, was er noch nicht kennt, und dessen Interesse lediglich auf den Stoff gerichtet ist, dessen Ziel die möglichste Bereicherung seines Wissens, die Ansammlung solider, wohlbegründeter Kenntnisse ist, ich sage, nicht der neue Gegenstand an sich ist es, sondern die Beschaffenheit des Gegenstandes, sein Verhältnis zu den Neigungen und Anlagen des Schülers, was hier entscheidet. Damit sich nun der Schüler mit Lust und Liebe dem Gegenstande hingebe und die Schwierigkeit, welche die angemessene, d. h. regelrechte und kunstgerechte Bearbeitung des Gegenstandes fordert, mit einiger Leichtigkeit überwinde, damit er in der Arbeit seine Freiheit in der Möglichkeit der Beherrschung des Stoffes bewahre, ist es nötig, dafs der zur Behandlung gewählte Gegenstand ferner die Fähigkeit besitze, die Phantasie des Schülers ins Spiel zu setzen und sein Gemüt in Anspruch zu nehmen, d. h. er mufs interessant, er mufs anziehend und anregend sein. Dieser positiven Forderung geht zur Seite eine negative. Alle Themata, welche die gegenteiligen Eigenschaften besitzen, welche den Schüler notwendigerweise kalt lassen, wie Themata rein gelehrten Charakters oder blofse Nützlichkeitsthemata, wenn sie

nicht zugleich auch ein höheres Interesse des Schülers in Bewegung setzen, sind auszuschliefsen. Dahin gehört eine ganze Anzahl von Fragen rein wissenschaftlicher, kritisch-gelehrter Art, wie sie besonders Laas in erschreckender Fülle bietet, aber wie sie auch Schultz u. a. nicht ausschliefsen, Fragen, die den Philologen, den Ästhetiker von Fach, den Altertumsforscher, kurz, den Gelehrten als solchen in hohem Mafse interessieren können, denen aber der Schüler in seinem harmlosen, naiven Empfinden durchaus keine Teilnahme abzugewinnen vermag, die unfruchtbar sind für seinen inwendigen Menschen und bei deren Behandlung er schlechterdings nichts als gähnende Langeweile haben kann. Sie stehen einmal im Widerspruch mit der Aufgabe des deutschen Aufsatzes, eine Kunstleistung zu sein; sodann aber sind sie auch unvereinbar mit dem Bildungszweck der Oberstufe einer höheren Lehranstalt, in welcher der deutsche Aufsatz einen gewissen Mafsstab für die Gesamtbildung des Schülers abgeben soll, mithin auch von solcher Beschaffenheit sein mufs, dafs er zur Erreichung dieses Bildungszweckes irgend welchen Beitrag gewährt. Diese Themata sind daher bei der Wahl unberücksichtigt zu lassen. Das Buch von Apelt, welches in dankenswertester Weise nach dieser Seite hin aufgeräumt und uns von der Sintflut der Laasschen Themata erlöst hat, leistet hier dem Lehrer vortreffliche Dienste zur Sichtung. Um aber das Rechte zu treffen, bedarf es eines uneigennützigen Aktes der Selbstentäufserung von seiten des Lehrers, auf dem übrigens der gesamte Unterricht beruht, wenn er anders bildend sein soll. Der Lehrer hat von sich selbst, von seinen persönlichen Wünschen und Neigungen, wie immer und überall in seiner gesamten erziehenden Thätigkeit, so auch hier, schlechterdings abzusehen und sich ganz in die Seele des Schülers zu versetzen, er hat ihm seine Neigungen und Interessen abzulauschen. Allzu schwer wird ihm das in dieser besonderen Beziehung nicht fallen, wenn er überhaupt seinen Unterricht so erteilt, dafs er den Schüler wirklich interessiert, ihn innerlich packt und anregt. Dazu kommt dann die reifere Lebenserfahrung infolge des langjährigen Umgangs mit eigenen Kindern oder mit Pensionären bezw. Privatschülern. Vor allem aber kommen hier die Erfahrungen in Betracht, welche der Lehrer bei der Korrektur der Aufsätze macht. Sie wird er selbstverständlich auch für die Stellung neuer Themata gewissenhaft verwerten.

Aber man wird uns einwenden: Die Neigung ist ja etwas rein Persönliches; der Lehrer kann doch nicht stets der Neigung jedes einzelnen Schülers entgegenkommen; sonst müfste er ja stets verschiedene Themata stellen. Gewifs ist es dem Lehrer bisweilen gestattet, verschiedene Themata zu geben; aber es wird das nicht die

Regel sein dürfen. Es ist auch gar nicht nötig. Unsere Forderung hat zunächst einen negativen Sinn, sodann eine allgemeinere Bedeutung, als sie uns hier untergelegt wird. Jedes Alter hat seine bestimmten Neigungen, wie sein bestimmtes Maſs von geistigen Kräften und Anlagen. Unsere Forderung hat, positiv gefaſst, keinen anderen Sinn als den, daſs der Gegenstand den dem jugendlichen Alter eignenden Neigungen einigermaſsen entsprechend sein soll. Die persönlichen Neigungen des einzelnen haben daneben Gelegenheit, sich in einer besonderen Privatarbeit zu bekunden, welche dann als eine oder, wenn sie umfangreicher ist, als zwei häusliche Arbeiten gerechnet werden kann. Übrigens darf ich hier auf eine am Erfurter Gymnasium bestehende alte Sitte hinweisen, nach welcher der Oberprimaner beim Eintritt in die Klasse, also in dem ersten häuslichen Aufsatz, über die wichtigsten Eindrücke aus seinem bisherigen Leben Rechenschaft giebt. Da hat nun die Individualität des Schülers die schönste Gelegenheit, sich mit ihren besonderen Neigungen zu offenbaren. Ich halte dieses Mittel, richtig angewandt — und für die richtige Abfassung einer solchen Arbeit, die ja ihre sehr gefährlichen Klippen hat, die mir keineswegs unbekannt sind, hat die Vorbesprechung des Lehrers zu sorgen — für erziehlich im höchsten Grade wichtig, und ich habe seit mehr als zwanzig Jahren persönlich damit die besten Erfahrungen gemacht. Doch es ist hier nicht der Ort, sich darüber näher zu äuſsern. Kurz, zur Ermöglichung einer Kunstleistung ist in der That die freie Äuſserung der Individualität des einzelnen Schülers von hoher Wichtigkeit, aber sie kann sich in der Schule selbstverständlich nur in bestimmten Grenzen geltend machen. Denn der Schüler hat ja auch noch keine entwickelte, durchgebildete Individualität; er soll sie erst durch die Gesamterziehung in Haus und Schule, vor allem durch das spätere Leben erhalten. Der deutsche Aufsatz aber ist eines der wichtigsten Mittel dazu, und es ist eben die Aufgabe des Lehrers, die Themata so zu stellen, daſs dem Schüler Gelegenheit gegeben wird, durch die Bearbeitung derselben seine geistige Eigenart frei zu entfalten, zugleich aber den unberechtigten Eigenheiten desselben ebenso energisch entgegenzutreten. Zu dem Ende ist es wünschenswert, daſs die Themata in ihrer Aufeinanderfolge eine gewisse Mannigfaltigkeit aufweisen, eine angemessene Abwechselung hinsichtlich der Stoffgebiete, dem sie entnommen sind, wie auch hinsichtlich der Stilgattungen, denen sie angehören. So werden sie geeignet sein, einmal das vielseitige Interesse des Schülers zu erregen, und ihm sodann Gelegenheit bieten, die Kunst der Darstellung in mannigfacher Weise zu bethätigen.

Gleichwohl würden wir hinsichtlich des Interesses und der Neigung des Schülers einigermafsen in Verlegenheit sein, wenn es nicht ein allgemein-menschliches Interessengebiet gäbe, d. h. ein Gebiet, auf welchem sich die gemeinsamen Interessen aller Zeiten und Völker, aller Menschen auf allen Altersstufen begegnen, ein Gebiet, für das sich alle Menschen interessieren sollten, und für welches sie sich unter normalen Verhältnissen auch wirklich interessieren. Es ist das ethische Gebiet, das Gebiet des sittlichen, näher des religiös-sittlichen Lebens. Der Schüler empfängt aus diesem Gebiete die tiefsten Eindrücke in der Schule wie im Leben. Der Religionsunterricht wird in dieser Hinsicht unterstützt durch die ethischen Eindrücke, die der Schüler durch die nächst der Religion wichtigsten Fächer, die Geschichte, auch die alten Sprachen, vor allem auch durch den deutschen Unterricht, empfängt. Goethes und Schillers Meisterwerke sind getränkt mit religiösen und sittlichen Ideen und Anschauungen. Sie bilden den Haupthebel des erziehenden Unterrichts. Insbesondere die höhere Schule hat, wie die Lehrpläne S. 69 mit Recht bemerken, „aus allen, besonders den ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu entwickeln. Der jugendliche Geist soll mit idealem sittlichen Gedankengehalt erfüllt, sein Interesse dafür nachhaltig angeregt werden. Dadurch erfährt der Wille eine bestimmte Richtung nach diesem Ziele.“ Ist diese Forderung in einem gewissen Grade erfüllt — und wie viel daran fehlt, dafs sie vollständig erfüllt ist, wissen wir alle —, so ist es unnatürlich, ein Lebensgebiet ohne weiteres im deutschen Aufsatz ganz unberücksichtigt zu lassen, welches unter normalen Verhältnissen die Seele eines Knaben und eines Jünglings am tiefsten und nachhaltigsten zu bewegen im stande ist. Wir würden also allgemeine Themata ethischen Inhalts, und zwar nicht blofs kulturhistorischer Art, von der Wahl nicht von vornherein auszuschliefsen haben. Angemessen gestellt und in richtiger Anknüpfung an die im Unterricht und im Leben empfangenen Eindrücke gegeben, werden sie stets gern von den Schülern behandelt werden. Aber selbstverständlich ist auch hier ein weises Mafs geboten; denn mit dem Höchsten und Wichtigsten soll man vorsichtig umgehen. Besitzt der Lehrer den nötigen Takt und vor allem die nötige wissenschaftliche Einsicht auf diesem Gebiete — denn die ist allerdings gerade hier am nötigsten —, so wird er vor Mifsgriffen gesichert sein. Was man übrigens gegen diese Themata ins Feld zu führen pflegt, ist der oft grell zu Tage tretende Mifsbrauch, der mit denselben getrieben wird. Sie verleiten, sagt man, den Schüler zu altklugem Moralisieren, ja zur Unwahrheit und Heuchelei. Wenn das der Fall ist, so liegt

die Schuld hier auf seiten des Lehrers und seiner ungeschickten Themenstellung, nicht in der Sache. Das altkluge und greisenhafte Moralisieren verwerfen wir unbedingt; der Lehrer hat durch die zweckmäfsige Themenstellung und durch die rechte Vorbereitung dieser Art von Themen — denn diese wollen allerdings sorgfältiger als alle anderen vorbereitet sein — dafür zu sorgen, dafs ein derartiges philisterhafte und eingebildete Moralisieren von vornherein abgeschnitten wird. Es handelt sich bei diesen Themen stets um die Entwickelung und Beurteilung bestimmter sittlicher Verhältnisse oder Gedanken an einer Reihe von konkreten Fällen, wie es Rudolf Lehmann in seinem genannten Werke so treffend darlegt.

Aber noch aus einem andren Grunde fordern wir diese Art von Themen für die oberste Klasse des Gymnasiums, bestimmter des humanistischen Gymnasiums. Wir hatten oben den deutschen Aufsatz zuvörderst in Übereinstimmung mit der herkömmlichen Anschauung als eine wissenschaftliche Leistung von mäfsigem Umfang und in bestimmten, durch die Zwecke des Schulunterrichts gebotenen Grenzen bezeichnet. Wir hatten ihn sodann näher als eine Kunstleistung charakterisiert und fanden darin seine wesentliche Bestimmung, seinen Hauptzweck zum Ausdruck gebracht. Er ist in der That mehr als jede andere von dem Schüler zu fordernde Leistung eine Probe auf seine Geschmacksbildung und ist berufen, an seinem Teile den Sinn für das Schöne in ihm vor allem entwickeln zu helfen. Aber das Schöne, für welches das humanistische Gymnasium in erster Linie Sinn, Interesse und Verständnis zu wecken sucht und für dessen Anschauung es die Seele des Jünglings wo möglich begeistern will, es kann nicht das Naturschöne, das Schöne der Wirklichkeit sein; denn dieses schliefst keine im eigentlichen Sinne erhebende Macht, keine erziehliche Wirkung im höchsten Sinne des Wortes in sich, es hat zu wenig wahrhaft bildende Kraft. Es ist vielmehr das von Lessing in seinem Laokoon, von Schiller in seinen philosophischen Schriften an der Hand der Antike, an der Hand des Homer, des Sophokles und des Aristoteles neu eroberte Idealschöne, das Schöne im klassischen Sinne, wie es in Goethes Iphigenie und Tasso — unter Mitwirkung bedeutender ethischer Faktoren der modernen Zeit — einen unübertroffenen Ausdruck erhalten hat. Nun wohl, hier berührt sich das Ästhetische so eng mit dem Ethischen, dafs beides nicht mehr getrennt werden kann, es ist das Gute selbst, die sittliche Idee, der Goldgehalt des Lebens nach seiner idealen Seite, der sich in vollendeter sprachlicher Form uns darbietet, und wer könnte z. B. Goethes Genius-Dichtung, d. h. seine Odendichtung aus den Jahren 1772—1782, und

seine Iphigenie lesen und verstehen, ohne sich sagen zu müssen, dafs das Sittliche, welches hier dargestellt wird, auf religiösem Grunde ruht? Die höchsten Ideen, die des Glaubens und der Liebe im religiösen und sittlichen Sinne, die der Wahrheit und der Freiheit, der Humanität und der Bildung, der Natur und der Kultur in ihrer wahren und in ihrer verzerrten Gestalt, die der menschlichen Bestimmung und des persönlichen Berufes, sie treten uns hier nicht in verblafster, abstrakter Form, sondern in lebendigen, konkreten Gestalten, in warmer und doch fafslicher und anschaulicher Sprache in Goethes und Schillers Meisterdramen wie in ihrer Ideen- und Spruchdichtung entgegen. Überall ist der Unterricht genötigt, auf diese und verwandte Begriffe einzugehen, sie im Anschlufs an vorliegende Gedichte zu entwickeln, durch Parallelen und durch Gegensätze zu erläutern, überall treten uns Charaktere von unübertroffener Schärfe und Plastik entgegen — alles Gegenstände, die den jugendlichen Geist in höchstem Mafse interessieren, weil sie in engster Beziehung zu seinen Lebensidealen stehen! Der Tisch ist uns so reichlich gedeckt, wer wollte sich besinnen zuzugreifen?

Genug, es liegt nur am Unterricht, wenn die allgemeinen Themata im strengen Anschlufs an die Lektüre in der obersten Klasse sich nicht als fruchtbar erweisen. Wo aber die Seele in die Welt der Ideen emporgehoben wird und doch in der Weise, dafs sie ihr in konkreten Gestalten als greifbar entgegentreten, da wird sich auch bei Abfassung eines Aufsatzes über ein selbst sonst schwieriges Thema etwas von jener Wärme, Klarheit und Tiefe unserer Klassiker der Darstellung des Schülers mitteilen, sie werden es der Mühe für wert erachten, ihre ganze Kraft daranzusetzen, um im deutschen Aufsatz etwas, so weit es ihnen möglich ist, auch den Anforderungen der Kunst Entsprechendes hervorzubringen.

Es ist das Ideal, das wir gezeichnet haben. Wir wissen, wie weit die Wirklichkeit im einzelnen hinter dem hohen Ziele zurückbleibt; aber das entbindet uns nicht von der Pflicht, nach Kräften nach diesem Ziele zu streben. Unerreichbar ist es nicht, und es ist des Schweifses der Edlen wert. — —

Die in vorstehenden Erörterungen näher begründeten leitenden Gesichtspunkte über die Wahl der Themata für den deutschen Aufsatz auf der Oberstufe und deren Vorbereitung fassen wir in folgende Thesen zusammen und fügen ihnen, so weit es nötig erscheint, noch einiges zur Erläuterung hinzu. Die erläuternden Zusätze sind von den Thesen durch Absätze getrennt.

II.

Vorbemerkungen.

a) Zur Begrenzung der Aufgabe: Der deutsche Aufsatz kommt hier in erster Linie als laufende häusliche Arbeit, erst in zweiter Linie als Klassenaufsatz in Betracht; die längeren freien Privatarbeiten der Schüler, sowie die sogenannten kleinen Ausarbeitungen sind auszuschliefsen.

b) Zur Begriffsbestimmung: Der deutsche Aufsatz in dem genannten Sinne ist eine Art wissenschaftlicher Kunstleistung von mäfsigem, durch den Bildungszweck der Schule begrenztem Umfang, in welcher der Schüler zeigt, inwieweit er imstande ist, einen ihm zur Behandlung aufgegebenen Gegenstand aus dem Gebiete des Unterrichts oder seiner anderweitigen Lebenserfahrung richtig aufzufassen, mit eigenem Urteil zu entwickeln und in einer fehlerfreien, deutlichen und angemessenen Schreibart darzulegen. (Vergl. Ordnung der Reifeprüfungen 1892, S. 3; Lehrpläne 1892, S. 13, 16, 17, 65; Wiese, Verordnungen und Gesetze 1. Aufl. I S. 219.)

A. Gesichtspunkte für die **Wahl des Themas.**

1. Das Thema soll angemessen sein, d. h. es soll die Kräfte des Schülers nicht übersteigen, sondern im Gesichtskreise des Schülers liegen.

Diese These bezeichnet die allgemeine negative Vorbedingung, die conditio sine qua non der Lösung der dem deutschen Aufsatz gestellten Aufgabe. Themata, welche nicht im Gedankenkreise des Schülers liegen und mithin, wie viele der von Laas und Schultz in ihren genannten Werken enthaltenen Aufgaben, an Verstiegenheit leiden, sind als verfehlt anzusehen. Vergl. Lehrpläne S. 16.

2. Das Thema soll lehrreich, fruchtbar und anregend sein, d. h. es soll dem Schüler Gelegenheit bieten, seinen Fleifs zu bethätigen, wie auch die Kräfte seines Verstandes, seiner Phantasie und seines Gemütes hinreichend zu entwickeln.

Diese These bildet die positive Ergänzung der vorhergehenden These. Ein Thema, welches die oben genannten Forderungen erfüllt, enthält die allgemeinen positiven bezw. materialen Vorbedingungen für eine befriedigende Lösung der vorliegenden Aufgabe, wie wir sie in der Abhandlung dargelegt und in den Vorbemerkungen zu diesen Thesen kurz umschrieben haben. Kommt der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe nach den Lehrplänen als Hauptmittel zur selbständigen geistigen Thätigkeit des Schülers in Betracht, so hat sich das Thema zunächst an seinen Fleifs und sein Nachdenken zu wenden. Es mufs dem Schüler eine hinreichende

Gelegenheit bieten, seine geistigen Fähigkeiten, Verstand und Urteilskraft, zu bethätigen, seine Kenntnisse in einer bestimmten Richtung zu erweitern oder zu vertiefen, bezw. den in ihm schlummernden Gedankenvorrat selbständig zu entwickeln. Es soll also vor allem lehrreich und fruchtbar sein, damit der Aufsatz den Anforderungen genügen kann, eine Art wissenschaftlicher Leistung von mäfsigem Umfange zu sein. Dieser Zweck wird sich am besten erreichen lassen, wenn sich der deutsche Aufsatz an einen im Unterricht behandelten Gegenstand anschliefst, mithin, wie die Lehrpläne sich treffend ausdrücken, „aus dem Unterricht selbst erwächst." Denn es wird hier zunächst auf eine selbständige Verwertung, Erweiterung und Vertiefung der durch den Unterricht empfangenen Eindrücke ankommen. Soll aber der deutsche Aufsatz die höhere Forderung erfüllen, eine Art Kunstleistung zu sein in dem von uns erörterten Sinne, soll er auch die edleren Kräfte der Seele, Gemüt und Phantasie, in Anspruch nehmen und in Bewegung setzen, so wird das Thema nicht blofs, was man zunächst und vor allem fordern darf, lehrreich und fruchtbar sein müssen, sondern auch anregend in dem von uns in der vorausgeschickten Abhandlung dargelegten Sinne. So erst wird der deutsche Aufsatz einen Beitrag geben zur Erreichung der von der Schule durch Erziehung und Unterricht angestrebten Bildung, welche es keineswegs auf eine einseitige Entwickelung der Verstandeskräfte, sondern auf eine harmonische Entfaltung aller Seelenkräfte in bestimmten Grenzen abgesehen hat. Nun darf man selbstverständlich nicht fordern, dafs alle Themata gleich anregend sein sollen; es wird Themata geben müssen, die sich mit den ersten beiden Eigenschaften begnügen; dann aber wird man sie durch andere Themata zu ergänzen haben, welche jene Einseitigkeit möglichst vermeiden. Übrigens werden sich die am meisten anregenden, das Gemüt und die Phantasie bewegenden Themata auch als die fruchtbarsten, vielleicht auch als recht lehrreich erweisen. Dahin gehören die sogenannten allgemeinen Themata ethischen oder ästhetischen Inhalts, von denen unten die Rede sein wird. Dagegen sind alle Themata, welche ein blofs gelehrt-stoffliches oder kritisches Interesse verfolgen, wie auch die puren Nützlichkeitsthemata u. ä., als für den Schüler unfruchtbar, mindestens auf der Oberstufe des Gymnasiums, auszuschliefsen.

3. Das Thema soll im Ausdruck so scharf und bestimmt gefafst sein, dafs der Schüler die von ihm geforderte Aufgabe deutlich erkennt.

Diese These weist auf eine von dem Lehrer zu erfüllende formale Bedingung hin, welche eine der ersten Voraussetzungen für die glückliche Lösung der dem Schüler gestellten Aufgabe bildet. Es ist das Requisit der logischen Richtigkeit. Bezogen sich die in den beiden ersten Thesen

gestellten Forderungen auf Versehen mehr psychologischer oder ethischer Art, indem der Lehrer bei der Wahl des Themas die erste Regel des erziehenden Unterrichts aufser acht liefs, bei der Stellung seiner Aufgabe vor allem erst den Schüler selbst, das Mafs seiner Anlagen, Kräfte, Fähigkeiten und den durch die Schule geforderten Bildungszweck ins Auge zu fassen, so richtet sich diese These gegen Versehen logischer, vielleicht auch sprachlicher Art, welche den gewünschten Erfolg in Frage stellen können, selbst wenn die Forderungen der ersten beiden Thesen erfüllt sind. Will man derartige Fehler in der Fassung des Themas vermeiden, so empfiehlt es sich, dasselbe in der Regel in Form einer Frage zu stellen, und, falls das nicht geschehen ist, die Schüler bei der der Anfertigung des Aufsatzes vorausgehenden Besprechung anzuleiten, dasselbe in die Form einer Frage umzuwandeln. Man darf behaupten, dafs ein Thema, das sich nicht in eine verständliche Frage verwandeln läfst, unrichtig gestellt ist. Aber selbst ein logisch richtig und in Frageform gestelltes Thema kann doch von der Beschaffenheit sein, dafs der Schüler dasselbe leicht, wie man zu sagen pflegt, „verfehlt." Dies ist meist der Fall, wenn das Thema der nötigen Schärfe und Bestimmtheit des Ausdrucks entbehrt, so dafs der Schüler die Absichten des Lehrers nicht deutlich erkennt. — Ich führe ein Beispiel an. Der Lehrer stellt das bekannte Abituriententhema von der Wahl des künftigen Berufs. Das Thema genügt allen, in den ersten beiden Thesen angegebenen materialen Forderungen. Niemand wird bestreiten, dafs es angemessen ist; denn der Gegenstand, um den es sich handelt, liegt durchaus im Gedankenkreise eines Schülers der obersten Klasse, der im Begriffe ist die Anstalt zu verlassen und sich zu irgend einem bestimmten Lebensberufe auf der Universität oder sonstwie vorzubereiten. Das Thema ist in hohem Grade lehrreich, denn es giebt einen wichtigen Beitrag zur Selbsterkenntnis des Schülers; es ist fruchtbar, denn nicht blofs die durch die eigene Lebenserfahrung, sondern auch durch den Unterricht empfangenen Eindrücke — ich erinnere nur an Goethes und Schillers Spruchdichtung — haben sein eigenes Nachdenken über diesen Gegenstand geschärft und bereichert, berichtigt und vertieft. Es ist endlich in hohem Mafse anregend; denn es bezieht sich auf eine wichtige, jeden Menschen ohne Unterschied, vor allem aber den Abiturienten persönlich interessierende ethische Lebensfrage. Es ist also darauf zu rechnen, dafs der Schüler ein solches Thema gern behandelt, und dafs es ihm an Stoff nicht gebricht. Aber die glückliche Wahl des Gegenstandes sichert an und für sich noch nicht den Erfolg, wenn der Lehrer dem Schüler nicht durch die richtige Fassung des Themas die angemessene Behandlung des Gegenstandes nahe legt. Zunächst wird er in diesem Falle das Thema

in Frageform zu stellen haben, etwa folgendermaſsen: „Was haben wir bei der Wahl unseres künftigen Berufes zu berücksichtigen?" Durch die Frage wird der im Schüler schlummernde Gedankenvorrat in Fluſs gebracht. Aber damit ist die Aufgabe des Lehrers noch nicht erschöpft. Er hat der Meditation des Schülers durch die bestimmtere Fassung der Frage die rechte Richtung zu geben, er hat durch einen im Thema anzubringenden Zusatz den Schüler zu nötigen, das ziemlich weitschichtige Material, das ihm die Meditation an die Hand giebt, zu sichten, und mit richtigem Urteil zwischen Wichtigem und minder Wichtigem zu scheiden. Andrerseits darf aber dieser beschränkende Zusatz nicht von der Beschaffenheit sein, daſs er den Gedankenkreis zu sehr verengt. Dies würde der Fall sein, wenn das Thema etwa lautete: Was haben wir bei der Wahl unseres künftigen Berufes in erster Linie zu berücksichtigen? Zweckmäſsiger würde man unseres Erachtens statt dessen den allgemeineren Zusatz „vornehmlich" zu wählen haben, so daſs das Thema lautete: „Was haben wir bei der Wahl unseres künftigen Berufes vornehmlich zu berücksichtigen?" Während sich, falls der Lehrer es versäumte diesen Zusatz anzubringen, eine Flut von Trivialitäten in den Schüleraufsätzen ergieſsen würde, gegen die er nun einigermaſsen gesichert ist, so hat er zugleich die beste Gelegenheit, das logische und sittliche Urteil des Schülers, seinen Takt und Geschmack, zu prüfen, und der Abiturient wird — und das ist doch wohl der Hauptzweck des deutschen Abiturientenaufsatzes — im stande sein, Rechenschaft abzulegen von dem Maſs der Gesamtbildung, das er sich auf der Anstalt erworben hat. Doch es würde zu weit führen, dies hier im einzelnen näher zu begründen. Es genügt, an einem Beispiel mehr andeutend gezeigt zu haben, wie der Erfolg bei der Anfertigung eines Aufsatzes nicht zum wenigsten durch die nicht bloſs logisch-fehlerfreie, sondern auch möglichst zweckmäſsige Fassung des Themas von seiten des Lehrers bedingt ist.

4. Die Themata sind in der Regel an den Unterricht anzuschlieſsen, in erster Linie an den deutschen Unterricht. Doch sind allgemeine Themata, falls sie genügend durch den Unterricht vorbereitet sind, und Themata aus dem altsprachlichen und Geschichtsunterricht nicht zu verwerfen.

Am fruchtbarsten werden diejenigen Themata sein, welche auf einen dem deutschen Unterricht mit dem fremdsprachlichen oder dem Geschichtsunterricht gemeinsamen oder mit demselben verwandten Gedankenkreis hinführen; sie dienen dann am besten zugleich einem Hauptmittel der von der Schule zu erzielenden Bildung, der Konzentration. Allgemeine Themata ethischen oder ästhetischen Inhalts, welche die Entwickelung bezw. Beurteilung von Sentenzen oder schwierigeren Sprichwörtern fordern, sind,

sofern sie sich an einen im Unterricht eingehender behandelten konkreten Stoff anlehnen, besonders für die oberste Klasse empfehlenswert, da sie hier am anregendsten wirken. Vergl. Lehrpläne S. 16. 70; Apelt a. a. O. S. 31—36; 192—252; Lehmann a. a. O. S. 66—93; 300—330.

5. Die Themata sollen mannigfaltig sein, d. h. sie sollen geeignet sein, das vielseitige Interesse des Schülers zu erregen und in ihrer Aufeinanderfolge dem Schüler Gelegenheit bieten, die Kunst der Darstellung in mannigfacher, seiner Eigenart entsprechender Weise zu bethätigen, indem sie eine gewisse Abwechselung hinsichtlich der Stoffgebiete, wie hinsichtlich der Stilgattungen aufweisen.

Wem mit Schleiermacher „Pflege der Eigentümlichkeit", Herausarbeitung der Individualität zur persönlichen, geistig und sittlich gebildeten Eigenart im Gegensatz zu der sogenannten Herden- oder Massenerziehung als das höchste Ziel der Erziehung auf höheren Schulen vorschwebt, dem wird die im vorstehenden gestellte Forderung als selbstverständlich erscheinen. Sie ergiebt sich aber auch mit Notwendigkeit aus der oben von uns dargelegten Aufgabe des deutschen Aufsatzes, eine Kunstleistung zu sein. Als solcher fordert er eine gewisse Berücksichtigung der Individualität des Schülers. Freilich kann man auch in diesem Punkte des Guten leicht zu viel thun. Die Klippe der Verstiegenheit hat unsere Abhandlung zu umgehen gesucht; auf sie verweisen wir hier des weiteren. Einer maſsvollen Berücksichtigung der Eigenart in den dort angegebenen Grenzen reden übrigens auch die Lehrpläne (S. 66) das Wort. — Der Ausdruck „Aufeinanderfolge" weist darauf hin, daſs es sich bei der in der These geforderten Mannigfaltigkeit nicht um eine Mehrheit zugleich gestellter Themen handelt, die ja nur ausnahmsweise zu gestatten wäre, sondern um die Folge der im Laufe eines ganzen Schuljahres zu stellenden Themata. Um die Sonderung der Stilgattungen hat sich Lehmann ein Verdienst erworben. Seine (a. a. O. S. 87) vorgeschlagene Einteilung der verschiedenen Themen in „Darstellungen", „Entwickelungen" und „Beurteilungen" erscheint mir nicht ganz einwandfrei, da der Ausdruck „Darstellung" vieldeutig ist, aber doch im ganzen dankenswert und brauchbar. Indes bleibt für die richtige Gruppierung und Klassifizierung im einzelnen auch nach Laas' und Lehmanns verdienstvollen Vorarbeiten noch viel zu thun übrig.

6. Die Themata sollen stufenmäſsig geordnet sein, d. h. sie sollen einen gewissen Fortschritt vom Leichteren zum Schwierigeren zeigen.

Auch die Lehrpläne (S. 16) deuten diesen aus allgemeinen pädagogischen Gründen nahe liegenden Gesichtspunkt an. Es wird sich hier meist um einen Fortschritt vom Konkreten zum Abstrakten handeln. Darnach

würde der Unterricht, falls wir uns die Lehmannsche Einteilung aneignen, mit den verschiedenen Formen der „Darstellung", zu der namentlich auch umfangreichere Inhaltsangaben jeder Art zu rechnen sind, und den leichteren Formen der „Entwickelung" (Charakteristiken, Fragen psychologischer und ethischer Art, Begriffsentwickelungen) beginnen und von da zu schwierigeren, aber stets an einen konkreten Stoff anzuschliefsenden Entwickelungen und Vergleichungen, sowie besonders zu „Beurteilungen" übergehen. Doch empfiehlt es sich, sämtliche Gattungen bis in die oberste Klasse hin zu berücksichtigen und auch von der Prima die „Darstellungen" nicht auszuschliefsen.

B. Gesichtspunkte für die **Vorbereitung** des Aufsatzes.

Vorbemerkungen.

a) Der Zweck der Vorbereitung ist, die Erreichung der durch das Thema angedeuteten Absicht nach Kräften zu sichern.

b) Mafs und Art der Vorbereitung sind bedingt durch die Beschaffenheit des Themas, durch das Stoffgebiet, dem es entnommen ist, sowie durch die Stilgattung, welcher es angehört.

1. Die Vorbereitung erfolgt in Form einer freien Besprechung, in welcher der Lehrer die Schüler anleitet, die Hauptgesichtspunkte und deren Ordnung selbst zu finden.

Sie kann sich je nach Bedürfnis auf den Wortlaut und den Sinn des Themas, auf die Auffindung und die Anordnung der Gedanken, auf die Frage nach der Anwendung der Division und der Partition, auf die Einleitung und den Schlufs der Arbeit, auf die Übergänge und selbst auf die Schreibart erstrecken.

2. Die Vorbereitung soll sich auf das Unentbehrlichste beschränken und darf die häusliche Selbstthätigkeit des Schülers nicht auf ein zu geringes Mafs herabdrücken.

Zu dem Unentbehrlichsten rechnen wir alle diejenigen Punkte, deren Besprechung nach dem wohlerwogenen Urteile des Lehrers die unumgängliche Voraussetzung bildet für eine angemessene Bearbeitung des Themas von seiten der Schüler. Dagegen hat sich die Vorbesprechung der Erörterung aller derjenigen Punkte streng zu enthalten, welche der Schüler bei richtiger Fassung des Themas mit einigem Nachdenken selbst finden kann.

3. Themata, welche ein für den Schüler neues Stoffgebiet oder eine neue Stilgattung einführen, so wie auch allgemeine Themata, und solche, welche nicht dem deutschen Unterrichte entnommen sind, bedürfen einer eingehenden und planmäfsigen Vorbereitung von seiten des Lehrers.

Handelt es sich um die Einführung der Schüler in eine neue Gattung von Aufsätzen, so empfiehlt es sich auch, behufs Sicherung und Befestigung der vom Lehrer erteilten Anweisungen, sowie zur selbständigen Verwertung derselben durch die Schüler, für den nächstfolgenden Aufsatz ein Thema derselben Gattung zu stellen, welches dann keiner oder nur einer sehr kurzen, auf einige Fragen beschränkten Vorbereitung von seiten des Lehrers bedarf. — Ist das Thema dem Gebiete des klassischen Altertums oder dem der Weltgeschichte entnommen, so hat sich der Lehrer in der vorbereitenden Besprechung zu überzeugen, ob sich die Schüler den in Betracht kommenden Stoff hinreichend angeeignet haben, und wird ihnen je nach Umständen die entsprechenden Hilfen gewähren, damit dieselben im stande sind, den Stoff mit Leichtigkeit zu beherrschen. Im übrigen wird er sich darauf beschränken dürfen, auf die Hauptgesichtspunkte hinzuweisen und über die rechte Art der Behandlung des Themas die nötigen Mitteilungen zu geben. Dabei darf er es nicht versäumen, vor häufig wiederkehrenden Mifsgriffen der Schüler ausdrücklich zu warnen. So pflegt nämlich der Schüler, wenn er zum erstenmale eine Abhandlung zu bearbeiten hat, welche dem Gebiete der Geschichte entlehnt ist, in der Darstellung nicht selten in fehlerhafter Weise den strengen Gang der Abhandlung zu verlassen und in den harmlosen Ton der Erzählung zu geraten, statt eines nach logischen Gesichtspunkten geordneten Ganzen von Leitgedanken, zu denen die Thatsachen als Belege dienen, ein Aggregat von locker aneinander gereihten Thatsachen zu geben, denen das lebendige Band fehlt. Da hat nun der Lehrer prophylaktisch durch seine Vorbesprechung einzutreten und durch eine gröfsere Anzahl von Beispielen den Unterschied klarzustellen, der zwischen einer wissenschaftlich gearteten Abhandlung im strengen Sinne des Wortes und zwischen der rein erzählenden Stilgattung besteht. — Besonders sorgfältig hat der Lehrer die sogenannten allgemeinen Themata ethischen oder ästhetischen Inhalts vorzubereiten, einmal, um den Schüler vor Trivialitäten und argen Mifsgriffen, wie z. B. dem albernen Moralisieren, zu bewahren, und sodann, um ihm überhaupt erst zur Auffindung und zur angemessenen Entwicklung der Gedanken zu verhelfen. In dieser Hinsicht leisten ihm die bekannten Hilfsmittel von Deinhardt (Dispositionslehre), Hoffmann-Schuster (Rhetorik), wie besonders auch die oben genannten Schriften von Apelt, Lehmann, Wendt, Leuchtenberger u. a. gute Dienste. Auch die verdienstvollen Werke von Laas und Schultz werden, mit einiger Vorsicht gebraucht, anregend und belehrend wirken. Von dem künstlichen und schwerfälligen logisch-formalistischen Apparat, den Laas bei den allgemeinen Themen in Bewegung setzt, wird der Lehrer, falls er seine Aufgabe mit Energie selbständig zu lösen versucht, bald ab-

kommen. Er wird sich bald überzeugen, dafs es dieser meist „brotlosen“, d. h. für den Schüler unfruchtbaren und vielfach verwirrenden „Künste“ nicht bedarf, um zum Ziele zu gelangen, sondern dafs hier die schlichten und einfachen Mittel der Wahrheit genügen, wenn es ihm gelingt, auch schwierigere Aufgaben naturgemäfs „aus dem Untericht erwachsen“ zu lassen. Was sich aber auf diesem einfachen Wege bei dem Schüler nicht erreichen läfst, das soll man überhaupt von ihm nicht fordern. Übrigens ist auch Schultz im dritten Bändchen seiner Meditationen von der Laasschen Verstiegenheit zurückgekommen. — Schliefslich will ich nicht unterlassen, an dieser Stelle auf ein etwas älteres Hilfsmittel, das ich oben nicht erwähnt habe, hinzuweisen; es ist das wenig umfangreiche, aber desto gehaltvollere und brauchbarere Werkchen von Karl Goebel (jetzt Gymnasialdirektor in Soest): Themata, Inventionen und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. Gütersloh 1875. Es zählt zu dem Geistvollsten und Gediegensten, was die Aufsatzlitteratur hervorgebracht hat. Die Anforderungen, die hier an den Lehrer wie an den Schüler gestellt werden, sind nicht geringe, aber es bietet bei der gründlichen philosophischen Durchbildung des Verfassers weit mehr, als Laas von seinem oberflächlichen positivistischen Standpunkte aus zu geben im stande ist. Ich mache besonders aufmerksam auf eine Fülle von Themen aus dem klassischen Altertum, der Kultur- und Litteraturgeschichte, welche hier mit Geist und Geschmack in einer echt bildenden Weise behandelt werden. Die kurze, vortreffliche Einleitung erörtert, wie ich soeben zu meiner Befriedigung sehe, den Zweck des deutschen Aufsatzes nach den beiden, auch von mir in vorstehender Abhandlung gegebenen Hauptgesichtspunkten, der wissenschaftlichen, wie der künstlerischen Seite. Ich darf es mir nicht versagen, eine diesbezügliche Probe hier anzuführen: „So ist die Thätigkeit, die der Schüler bei den Aufsätzen ausübt, wirklich ein Bild und dadurch zugleich eine Vorübung der wirklich wissenschaftlichen Thätigkeit, die durch Analogie und Induktion zu finden und durch Deduktion das Gefundene zu beweisen und objektiv gültig zu machen sucht. Aber der Aufsatz soll eben eine Darstellung der Gedanken des Schülers in ihrem Zusammenhange sein. Während also die bisherigen Momente desselben auf der Denknotwendigkeit und den Anforderungen der Wahrheit beruhten, so stellt an die Darstellung auch die Schönheit ihre Forderungen. Der Aufsatz soll in seiner Erscheinung sich dem Charakter eines Kunstwerks nähern, wo der menschliche Geist in edler Gestalt und die Wahrheit dem, dem sie mitgeteilt wird, auch zugleich angenehm sich darstellt.“

4. Themata, die durch den Unterricht so gründlich vorbereitet sind, dafs sie keiner Vorbesprechung bedürfen, eignen sich besonders für Klassenarbeiten.

Unsere bisherigen Aufstellungen nahmen in erster Linie auf die häuslichen Arbeiten Bezug, erst in zweiter Linie auf die in der Klasse angefertigten Aufsätze. Es erscheint daher angemessen, dafs wir am Schlufs unserer Betrachtung noch etwas näher auf die letztgenannte Klasse von Aufsätzen eingehen und das um so mehr, als sie ja einmal in den Rahmen unseres Themas gehören, und sodann wegen ihrer hervorragenden Bedeutung als Prüfungsleistungen eine besondere Berücksichtigung verdienen. Nun wird ja sicherlich von den Klassenarbeiten im ganzen dasselbe gelten, wie von den häuslichen Arbeiten, sowohl hinsichtlich der Wahl des Themas, wie bezüglich der Vorbereitung, nur mit dem Unterschiede, dafs an die häusliche Arbeit nach seiten des Fleifses höhere Anforderungen gestellt werden dürfen. Aber es drängt sich uns hier vor allem eine Frage prinzipieller Art auf, welche eine Erledigung erheischt.

Man könnte nämlich fragen, ob man nicht der Klassenarbeit gegenüber einfach zu verzichten habe auf die höchste von uns dem deutschen Aufsatz gestellte Aufgabe, eine Kunstleistung zu sein. Verbindet man mit dem Begriff der Kunstleistung nicht übertriebene Forderungen, welche überhaupt den Rahmen des in der Schule zu Leistenden überschreiten und daher an Verstiegenheit grenzen, sondern fafst man denselben in dem unseres Erachtens mafsvollen Sinne, wie wir ihn oben näher bestimmt haben, so wird man die Frage von vornherein verneinen müssen. Und dieses Urteil wird durch eine interessante Erfahrungsthatsache bestätigt. Gerade der Ausfall der Klassenarbeiten ist es, der hier oft in überraschender Weise die Richtigkeit der von uns vorgetragenen Ansicht von der wesentlichen Bestimmung des deutschen Aufsatzes bekräftigt. Es giebt auf der Oberstufe jeder höheren Lehranstalt, mag auch der Prozentsatz nach den Landschaften verschieden sein, eine Anzahl von Schülern, die wir als künstlerische Naturen im besonderen Sinne des Wortes bezeichnen dürfen. Goethe hat sie uns in seinen Dramen und Romanen vorgeführt, diese hochbegabten, freilich mehr auf Gefühl und Phantasie als auf Verstand und Willen angelegten Naturen. „Mehr Talent als Charakter", leiden sie meist an einer gewissen Oberflächlichkeit und Unbeständigkeit; auf der Schule ist „Korrektheit" „nicht ihre stärkste Seite" weder in geistiger noch in sittlicher Hinsicht, und in der „Grammatik", wie in den Übersetzungen aus dem Deutschen in die fremden Sprachen pflegen sie „nicht die besten Geschäfte" zu machen. Und doch bergen sie bei aller ihrer Inkorrektheit, die sich nicht selten auch in einer Neigung zu Extravaganzen äufsert, einen köstlichen Kern. Dieser Kern aber will durch den Erzieher mit liebendem Blick erkannt, unter saurer, geduldiger Arbeit allmählich von seinen Schlacken befreit und zu Tage gefördert sein. Das sind die Naturen, die, falsch behandelt oder

verwahrlost, als „verkommene Genies“ das geistige Proletariat der Halbgebildeten vermehren, aus der sich vorzugsweise die Sozialdemokratie heutzutage rekrutiert, die aber recht geleitet die Säulen des geistigen Fortschritts im Leben eines Volkes bilden können, wie die entgegengesetzten Naturen die Erhaltung der sittlichen Kraft des Volkes verbürgen. Sie scheint ein Schleiermacher vor allem im Auge gehabt zu haben, wenn er die Pflege und Bildung von Eigentümlichkeiten als das höchse Ziel der Erziehung auf höheren Schulen bezeichnet. Und in der That sind es jene Naturen insofern, als sie die höchsten Anforderungen an die Erziehungskunst stellen. Gelingt es dem erziehenden Unterricht bei ihnen „das Herz zu treffen“ und daneben ihrer Einseitigkeit in intellektueller und ethischer Hinsicht wirksam entgegenzutreten, ihr Wissen zu bereichern und zu vertiefen, ihren Willen zu kräftigen und ihm die rechte, dauernde Richtung auf die höchsten Ziele zu geben, gesellt sich bei ihnen zur Erfindungsgabe die Gestaltungskraft, so darf man Hervorragendes von ihnen erwarten. Das eigentliche Feld der Bethätigung ihrer Gaben ist aber neben der Kunst des Übersetzens aus den fremden Sprachen in die Muttersprache der deutsche Aufsatz, und am ursprünglichsten offenbart sich nicht selten ihr Talent in der Augenblicksleistung, im Klassenaufsatz, vorausgesetzt, dafs ihnen ein Thema zur Bearbeitung gegeben ist, das durch den Unterricht gehörig vorbereitet ist und das zugleich ihrer Eigenart zusagt. Ich will nicht behaupten, dafs die ihnen entgegengesetzten, mehr auf Verstand und Willen angelegten, meist ehrbaren und verständigen Naturen nicht auch Befriedigendes, ja Gutes im Probeaufsatz zu leisten im stande wären; aber hervorragende, das Mafs des Gewöhnlichen weit überschreitende Leistungen, in denen sich annähernd das Ideal des deutschen Aufsatzes im Sinne einer Kunstleistung als verwirklicht darstellt, wird man häufiger bei jenen künstlerisch veranlagten Naturen antreffen. Es entspricht das eben ihrer Eigenart, ihrer besonderen Anlage; aber diese Anlage will auch durch den Unterricht in rechter Weise entwickelt sein, und daher werden jene hervorragenden Leistungen auch bei ihnen nur unter der Voraussetzung zu erwarten sein, dafs die nötigen Bedingungen von seiten des Unterrichts erfüllt sind. Diese Bedingungen werden nun bei der Klassenarbeit im wesentlichen dieselben sein wie bei dem häuslichen Aufsatz. Blicken wir auf die durch A. These 1. 2 betreffs der Wahl des Themas geforderten Eigenschaften, so stellen wir beim Klassenaufsatz voran die beiden Forderungen, dafs das Thema angemessen sei, d. h. im Gedankenkreise des Schülers liege, und dafs es fruchtbar sei in dem oben erörterten Sinne; wünschenswert ist es, dafs das Thema zugleich belehrend und anregend sei. In formaler Hinsicht betonen wir nach A. These 3 besonders die Forderung,

dafs es richtig, d. h. nicht blofs logisch-fehlerfrei, sondern auch zweckmäfsig, mindestens stets in Frageform gestellt sei.

Was aber von der laufenden Klassenarbeit gilt, das gilt in hervorragendem Mafse von der abschliefsenden deutschen Prüfungsarbeit, von dem Abiturientenaufsatz. Da hier jede direkte Vorbereitung durch den Unterricht sich von selbst verbietet, so bleibt zunächst nur eine Art der Vorbereitung übrig, freilich zugleich die schwierigste, nämlich die richtige Wahl und Fassung des Themas von seiten des Lehrers. Wie nötig gerade hier neben dem zu bearbeitenden Gegenstand die schärfste Fassung des Themas ist, um eine im Durchschnitt befriedigende Leistung zu sichern, das habe ich oben an einem Beispiel unter A. These 3 gezeigt. Ich bemerke, dafs die Zahl der Themata, die sich für einen Abiturientenaufsatz eignen, falls man die gebotenen Grenzen nicht überschreitet, sehr eng bemessen ist, und dafs es daher der sorgfältigsten Auswahl bedarf. Der die Themata vorschlagende Lehrer im deutschen Unterricht der obersten Klasse wird hier in dankenswerter Weise durch die pädagogische Umsicht des Kgl. Prüfungskommissarius unterstützt, der unter mindestens drei Vorschlägen das von den Abiturienten zu bearbeitende Thema bestimmt. Ich habe gefunden, dafs es sich empfiehlt, über die Dreizahl nicht hinauszugehen, und bin bei der Wahl in der Regel so verfahren, dafs sich — entsprechend den oben unter A. angegebenen Gesichtspunkten — eines von den vorzuschlagenden Themen an den deutschen Unterricht anlehnte, ein zweites allgemeinerer Natur, und das dritte entweder dem Gebiete der Weltgeschichte oder dem des klassischen Altertums entnommen war. Es sei mir gestattet mitzuteilen, wie sich während der 20 Jahre, in welchen ich die Ehre hatte derartige Themata vorzuschlagen, das Verhältnis der von den Kgl. Kommissarien gewählten Themen zu einander je nach den genannten Hauptklassen gestaltet hat. Ich hatte im ganzen während der Zeit 37mal Themata vorzuschlagen; unter den 37 von den Kommissarien gewählten Themen waren im ganzen 24 sogenannte allgemeine Themata, nur 5 dem deutschen Unterricht, 2 dem Geschichtsunterricht und 6 dem Gebiete des klassischen Altertums entnommen. Hieraus ergiebt sich eine — übrigens bei den drei, hier in Betracht kommenden Herren Kommissarien fast gleichmäfsig ausgeprägte — entschiedene Vorliebe für die allgemeinen Themata. Denn diese sind mit einem so starken Prozentsatz vertreten, dafs sie die Gesamtzahl aller übrigen Themata um das Doppelte übersteigen. Darf man aber aus dieser, einem freilich nur beschränkten Erfahrungskreise entnommenen, Thatsache auf die Wertung der einzelnen Klassen von Themen für den Gebrauch bei der in Rede stehenden Prüfungsarbeit schliefsen, so würden die allgemeinen Themata obenan stehen. Und in der That dürften

sie diesen Vorzug auch verdienen; denn, richtig gestellt, geben sie vielleicht dem Prüfling die beste Gelegenheit, zu zeigen, ob er das von einem Abiturienten höherer Lehranstalten zu fordernde Mafs der Urteilskraft in logischer wie in ethischer Hinsicht besitzt, und das ist's ja wohl, was bei der Prüfung der Gesamtbildung, insbesondere des Zöglings eines Gymnasiums, von entscheidendem Gewichte sein dürfte.

Steht die Sache aber so, ja dürfen wir es, für die Gymnasien wenigstens, geradezu als wünschenswert bezeichnen, unter den vorzuschlagenden Themen stets eines anzuführen, welches allgemeinerer Natur ist, eben um des genannten Vorzugs willen, den diese Themata vor allen anderen beanspruchen dürfen, so ergiebt sich daraus für den Lehrer von selbst die Pflicht, durch den ganzen Unterricht besonders in der Oberprima dafür Sorge zu tragen, dafs die Abiturienten im stande sind, ein solches Thema in befriedigender Weise zu behandeln, d. h. zu zeigen, dafs sie auf der Höhe der von einem Gymnasiasten mindestens zu fordernden logischen, wie ethischen bezw. ästhetischen Bildung stehen. Und so entschieden wir selbstverständlich jede direkte Vorbereitung der Abiturienten-themata durch den Unterricht verwerfen — eine solche indirekte Vorbereitung des Abituriententhemas durch den Unterricht wird so wenig als verwerflich zu bezeichnen sein, dafs wir sie vielmehr als die vornehmste Pflicht des Lehrers anzusehen haben. Wir meinen damit nicht blofs die zweckmäfsige Wahl der Themata zu den häuslichen Aufsätzen und deren sorgfältige Vorbereitung, wir denken dabei vor allem an die ideale Gesamtwirkung des deutschen Unterrichts in der obersten Klasse auf Geist und Gemüt des Schülers. Bildet derselbe in jeder einzelnen Klasse der Oberstufe, vor allem aber in der obersten Klasse ein geschlossenes Ganze — was selbstversändlich nur dann möglich ist, wenn er einen idealen Mittelpunkt hat, um den sich alles gruppiert — und wird derselbe nach dem Grundsatz der Gradation erteilt, so dafs er den Schüler fortschreitend interessiert in der Weise, dafs er gegen das Ende des Schuljahrs an Intensität des erziehlichen Einflusses zunimmt, bis er dem vor dem Abschlufs seiner Schullaufbahn stehenden Schüler das Beste giebt, was er geben kann, indem er ihn auf die Höhe der deutschen klassischen Bildung führt; ist durch den Unterricht die Seele des Primaners gesättigt und erfüllt mit den grofsen Gedanken und erhabenen Anschauungen unserer Klassiker, so wird man auch im Prüfungsaufsatz dementsprechende Anforderungen stellen dürfen, ohne Enttäuschungen zu erleben. Ja, es wird sich zeigen, dafs der Jüngling, wenn er ganz hingenommen ist von dem grofsen Gegenstande und aus einer gewissen Ideenfülle schöpfen kann, oft gerade schwierigere Themata mit besonderer

Liebe behandelt, wie man denn das am besten im stande ist mitzuteilen, was man mit besonderem Interesse in sich aufgenommen und mithin auch selbständig verarbeitet hat. So wird jene sonst gefürchtete Aufgabe naturgemäfs als reife Frucht aus dem Unterricht herauswachsen, und die Arbeit des Säens wird reichlich aufgewogen werden durch den befriedigenden Erfolg. Die Schüler werden den Aufsatz im ganzen und grofsen richtig anlegen, manche das Thema auch in eigenartiger Weise, nicht ohne Liebe und eingehenderes Verständnis, ja einige vielleicht auch mit Geschick und Geschmack behandeln.

Freilich setzt das einen Lehrplan in den oberen Klassen, namentlich in der Oberprima voraus, der eine solche Lösung der Aufgabe des deutschen Unterrichts überhaupt und insbesondere des deutschen Aufsatzes auf der Oberstufe ermöglicht. Ob die in den 1892er Lehrplänen für die beiden Primen angesetzten deutschen Pensen mit ihrem bunten, planlosen Vielerlei das Richtige getroffen haben, ist mindestens fraglich Mir will es scheinen, als sei dem deutschen Unterricht, aus welchem als reife Frucht nach Art einer wissenschaftlichen Kunstleistung der deutsche Aufsatz erwachsen soll, die Krone ausgebrochen, wenn in der obersten Klasse, vorab des Gymnasiums, nicht der Mann mit dem Besten, was er ist und unserem Volke geboten hat, den idealen Mittelpunkt des deutschen Unterrichts bildet, in welchem unser Volk gewifs noch auf Jahrhunderte hin, den Höhepunkt seiner klassischen Kunst, wie seiner gesamten Bildung erkennen und verehren wird, Goethe! Niemand ist berufen, die Ehre, das Letzte und das Beste dem Schüler der Oberstufe zu bieten, mit ihm zu teilen, nicht Lessing, nicht Shakespeare, selbst nicht Schiller. Lessing wird den Mittelpunkt des recht erteilten Unterrichts in der Unterprima des Gymnasiums bilden, Schiller wird bereits früher diese Stelle eingenommen haben, und von beiden Männern werden mannigfach befruchtende Einwirkungen und Nachwirkungen bis in die Oberprima hin ausgehen, ja Schiller wird schliefslich dem Meister Goethe zur Seite treten und die von letzterem ausgehende Wirkung verstärken helfen; aber Goethes gewaltige geistige und sittliche Persönlichkeit nach ihrem Werden, Wachsen und Ausreifen, mit ihrem genialen Schaffen, mit ihrem echt deutschen und christlichen Denken und Empfinden wird zuletzt doch den ersten Platz einnehmen müssen. Dafür wird der Unterricht zu sorgen haben. Es ist die höchste und schwerste, aber die lohnendste Aufgabe, die ihm auf der höheren Schule gestellt ist. Gelingt es dem Lehrer, sie annähernd zu lösen, versteht er es, selbst durchdrungen und erfüllt von der Allgewalt der Goetheschen Dichtung und ihrer einzigartigen, Geist und Gemüt bildenden Kraft, ohne die Schüler durch unnützen gelehrten

Plunder und kritischen Ballast in ihrem Genusse zu stören, überall die Sache reden, den grofsen Gegenstand auf die Seelen der Schüler wirken zu lassen, so wird er einen Samen ausstreuen, der bei manchen vielleicht erst im späteren Leben aufgeht und Frucht bringt, bei vielen aber auch schon in der Gegenwart verheifsungsvolle Blüten treiben wird, und das nicht zum wenigsten auf dem wichtigen Gebiete, das uns hier näher beschäftigt hat, auf dem des deutschen Aufsatzes.

---

3. Über die Einführung eines deutschen Lesebuches in den oberen Klassen.

Von Prof. Kullmann (Wolfenbüttel).

Die Frage, ob sich die Einführung eines deutschen Lesebuches in den oberen Klassen der Gymnasien oder Realgymnasien empfiehlt, ist seit Jahren aufgeworfen, aber nie entschieden, sondern immer im Stadium der Erörterung hängen geblieben, trotzdem die neuen Lehrpläne diese Einführung in Ober- und Unterprima unter Umständen zulassen und trotzdem inzwischen zu älteren Lesebüchern, wie denen von Hopf und Paulsieck, Wendt, Cauer, die beiden neueren von Muff und Biese hinzugekommen sind. Die Auswahl würde vielleicht noch gröfser sein, wenn die obige Frage in stetem Flufs erhalten wäre. Allein unter dem Druck des von den neuen Lehrplänen dem deutschen Unterricht in den oberen Klassen zugewiesenen überreichen Lesestoffs ist sie fast verstummt, wenn sie auch deshalb nicht an Bedeutung eingebüfst hat und das Interesse aller Beteiligten fortgesetzt in Anspruch nimmt. Sie mufs im Gegenteil um so dringender werden, je höher die Forderungen der Lehrpläne an den deutschen Aufsatz in der Reifeprüfung bemessen und je weniger ausreichend die von den letzteren an die Hand gegebenen Anleitungsmittel sind. Es mufs in der That befremden, dafs in den Lehrplänen das einzig greifbare Ziel des deutschen Unterrichts, nämlich die Anleitung der Schüler zu klarem Denken und zu angemessener Ausdrucksweise, wie sich beides im deutschen Aufsatz vereinigt, hinter den allerdings wichtigen, aber weniger greifbaren national-ethischen Zielen zurücktritt. Bis zur Untertertia einschliefslich sichern die Lehrpläne dem Unterricht einen an sich folgerichtigen und alle Zweige desselben gleichmäfsig berücksichtigenden Gang, um dann mit der Obertertia die dichterische Lektüre in den Vordergrund zu rücken, die von da ab alle weiteren Klassen bis Oberprima fast ausschliefslich beherrscht. Man gewinnt den Eindruck, als ob bei dieser übermäfsigen Ausstattung der mittleren und oberen Klassen

mit dichterischem Lesestoff ein veralteter, mit Patriotismus verquickter Bildungskodex mafsgebend gewesen wäre, nach welchem ein Abiturient, der die dramatischen Meisterwerke Goethes und Schillers nicht bis ins Einzelne beherrsche, weder zu den gebildeten noch zu den guten Deutschen gezählt werden könne. Dafs ein gebildeter Deutscher mit diesen Dichtungen vertraut ist, ist gewifs wünschenswert, und was wäre unserem vielseitigen Leben gegenüber nicht alles wünschenswert, aber noch viel wünschenswerter für jedwede künftige Bethätigung im wissenschaftlichen wie im bürgerlichen Leben ist ein klarer Kopf, der doch die Anforderungen der allgemeinen wissenschaftlichen wie vaterländischen Bildung nicht auszuschliefsen braucht. Jedenfalls ist durch die zu weit gehende Verwertung unserer klassischen Dichtungen für Unterrichtszwecke der deutsche Unterricht unserer höheren Schulen in eine einseitige Richtung gedrängt worden, die namentlich jetzt, wo sich übersehen läfst, dafs die kleinen Ausarbeitungen in der Praxis nicht gehalten haben, was sie in der Theorie versprachen, zu mannigfachen Bedenken Anlafs giebt.

Wenn die Lehrpläne den Leistungen im Deutschen, also doch namentlich denjenigen im Aufsatz, mit Recht eine so entscheidende Bedeutung beilegen, dann mufs es überraschen, dafs sie als Anleitung zu demselben in den Mittel- und Oberklassen eine fast ausschliefsliche Lektüre von Dichtungen wählen. Allerdings bieten dieselben wohl eine reiche Fundgrube für geeignete und dankbare Aufsatzthemata, allein es liegt doch ein offenbares Mifsverhältnis darin, dafs der Schüler für die Prosazwecke seines Aufsatzes an dichterischen Mustern geschult wird. Man mag sich von dieser Einrichtung den doppelten Vorteil versprochen haben, die Schüler zugleich mit der klassischen Litteratur und den Anforderungen des Aufsatzes vertraut zu machen, allein dazu sind doch beide Unterrichtszweige zu verschieden und bedarf namentlich die Anleitung zum Aufsatzschreiben zu vieler Detailübungen. Nun sind ja freilich für die Zwecke des deutschen Aufsatzes auch andere Unterrichtsfächer, wie die fremden Sprachen, die Geschichte, die Geographie und die Naturwissenschaften, ergiebig, allein die Heranziehung derselben ist doch immer von der Bedingung abhängig, dafs der Lehrer des Deutschen zugleich Vertreter mehrerer der letztgenannten Fächer ist. Da das besonders in den oberen Klassen nicht häufig der Fall sein wird und andrerseits die kleinen Ausarbeitungen nicht das wünschenswerte Gegengewicht gegen die dichterische Schullektüre bieten, so erhält der deutsche Unterricht ein zu einseitig litterarisches Gepräge. Je häufiger aber der Lehrer bei der Aufstellung von Themen auf die Litteratur zurückgreifen mufs, desto mehr wird er in den Aufsätzen die Wahrnehmung machen, dafs die Schüler sich die Muster dramatischer oder epischer Dar-

stellung als Muster des Aufsatzstils anzusehen gewöhnen. Aus dieser Begriffsverwechselung ergeben sich dann allerhand Unzuträglichkeiten, die für die Gedankenentwickelung und die Darstellung der Schüler gleich nachteilig sind. Man hat seiner Zeit mit Recht das Mifsverhältnis betont, welches in dem Verfahren liege, dafs man der Lektüre des Tacitus oder Sallust entlehnte Themata in ciceronianischem Latein behandeln lasse, weil es die grammatischen und stilistischen Begriffe des Schülers verwirren müsse, ein ähnliches Mifsverhältnis wird sich aber geltend machen, wenn er fortgesetzt mit Werken einer andern Redegattung beschäftigt wird, als sie im Aufsatze zulässig ist. Denn je weniger er im stande ist, die in künstlerischer Form vorliegende Darstellung in die entsprechende prosaische umzuprägen, desto öfter verfällt er einer Stilmischung mit allen möglichen Unzulässigkeiten und Geschmacklosigkeiten. Er opfert die Klarheit des Gedankens einem schiefen Bilde, den einfachen Thatbestand einer hochtrabenden und inhaltsleeren Phrase, den angemessenen Ausdruck dem veralteten, gezierten und übertriebenen, kurz, er bietet eine Blumenlese von Denkfehlern und Stilwidrigkeiten, die durch die Einwirkung des dichterischen Vorbildes veranlafst sind. Gerade diejenigen Ausschreitungen des jugendlichen Temperaments, die der Lehrer ohnehin unablässig zu bekämpfen hat, werden durch die dichterischen Muster immer von neuem angeregt. Der deutsche Unterricht gerät aber mit sich in einen inneren Widerspruch, wenn er an seiner höchsten und konkretesten Aufgabe, die Schüler zu logischer Gedankenbildung und sachlicher Ausdrucksweise anzuleiten, festhalten will und dabei Lesemuster bietet, deren höchster Zweck in ästhetischen Wirkungen liegt; während im Aufsatz der Verstand fast ausschliefslich zu Worte kommen soll, mufs er in der Dichtung seine Herrschaft mit Gefühl und Phantasie teilen. Sobald aber diese beiden letzteren Seelenkräfte bei der Jugend zu stark in Bewegung gesetzt werden, erzeugen sie leicht innere Verschwommenheit, die sich in gehaltloser Schönrederei äufsert und unmöglich zu der Charakterbildung beitragen kann, welche die neuen Lehrpläne mit Recht vom deutschen Unterricht erwarten. Wenn nun der Schüler von Obertertia an im Banne des Schillerschen Pathos und der Goetheschen Plastik gehalten ist, so ist damit gewöhnlich für seine Schulzeit über seine Geschmacksrichtung entschieden. Das Muster der Schullektüre regt ihn an zu dichterischer Privatlektüre. Dramen, Romane, Novellen älterer oder neuerer Zeit befriedigen den Lesehunger der Eifrigen oder helfen manchen müfsigen Augenblick der minder Eifrigen ausfüllen, nur einige wenige, und wahrlich nicht die Schlechtesten, greifen zu den Journalen oder den Zeitungen, um sich über alle möglichen Tagesfragen und Neuigkeiten zu unterrichten. Gerade der Sinn für sachliche Darstellungsweise, der der neueren Zeit überhaupt mehr und

mehr abhanden kommt, fehlt unseren Schülern und kann unmöglich durch eine so einseitige Bevorzugung der Dichtungen und eine so vorwiegende Bearbeitung von dichterischen Stoffen angeregt werden. Wer aber immer in idealen Regionen zu leben gewöhnt wird, der wird der Wirklichkeit entfremdet, er verliert den Sinn für das praktisch Gegebene und Alltägliche und damit den Mafsstab für die Beurteilung der Lebensfragen. Die Gegenwart mit ihrem Kampf ums Dasein und ihren praktischen Anforderungen in Beruf, Staat und Gemeinde ist doch zu ernst und zu nüchtern, als dafs sie nicht in grellem Gegensatz zu dem Idealismus des vorigen Jahrhunderts stehen sollte, aus dem heraus die vielen, auf der Schule gelesenen klassischen Dichtungen geboren sind. Selbstverständlich darf die Schule nicht in den Tageslärm hineingerissen werden, sie darf sich aber auch von ihrer Zeit nicht soweit absondern, dafs sich der Übergang von ihr zum Leben zu schroff gestaltet, sonst hat das vielberufene Wort: „Non scholae sed vitae" wenig Inhalt. So wie die Dinge gegenwärtig liegen, haben die Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen alle Hände voll zu thun, um den überwiesenen Lese- und Litteraturstoff zu bewältigen und die freien Vorträge halten zu lassen. Der Überschufs an Zeit mufs auf die Durchnahme der Aufsatzthemata und die Besprechung der Aufsätze bei der Rückgabe verwandt werden. Das genügt aber für die Bedürfnisse des deutschen Unterrichts überhaupt nicht und besonders nicht, wenn so hohe Anforderungen an den Aufsatz in der Reifeprüfung gestellt werden. Wenn die Schüler der oberen Klassen nicht immer vom Lehrer am Gängelbande gehalten, sondern zu einer gewissen geistigen Selbständigkeit erzogen werden sollen, so mufs meiner Ansicht nach der deutsche Aufsatz von Untersekunda ab den Gegenstand eingehender theoretischer Erörterungen über Form und Inhalt bilden, welche die Darstellungsform im allgemeinen und besonderen sowie regelmäfsige Disponierübungen umfassen. Die letzteren würden dann zu begrifflichen Übungen erweitert und mit einem kurzen und möglichst elementar gehaltenen Abrifs der Psychologie abgeschlossen werden müssen. Die begrifflichen Übungen klären den Verstand, regen zum Denken an und statten den Schüler mit dem Grade dialektischer Gewandtheit aus, der zum Aufsatzschreiben nötig ist und auf dessen Mangel die zusammenhangslose Schreiberei in den Schüleraufsätzen zurückzuführen ist; andrerseits wird die in den oben erwähnten Grenzen gehaltene Behandlung der Psychologie die reifere Jugend soweit mit dem Seelenleben vertraut machen, dafs sie nicht blofs einer gewissen Klasse von Themen betrachtenden Inhalts gewachsen, sondern auch einer tieferen Auffassung der Litteratur, Geschichte sowie der Lektüre antiker und moderner Schriftsteller fähig ist. Etwas Ähnliches, wenn auch nur leichthin angedeutet, verlangen ja allerdings die

Lehrpläne in den methodischen Bemerkungen auch, nur vermifst man, abgesehen von der praktischen Anleitung zur Aufsatzbildung in der Untersekunda, derartige Übungen unter den Aufgaben der drei oberen Klassen. Aber wo soll man auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Zeit dazu hernehmen? Einer solchen Frage gegenüber wird auf das Auskunftsmittel verwiesen werden, man solle, um Zeit zu sparen, immer einzelne Akte eines Dramas vom Schüler zu Hause lesen lassen und dann den Inhalt des privatim Gelesenen in der Klasse abfragen. Allein dieses Mittel, mag dabei viel oder wenig Zeit gewonnen werden, ist dazu geeignet, dem Schüler diese Lektüre zu verleiden. Unter dem Druck anderer Aufgaben und eines gewissen Unmuts über vermehrte Hausarbeit wird er sein Pensum ohne das gebührende Interesse und oft auch ohne das rechte Verständnis lesen. Nach solcher Vorbereitung giebt er dann in der nächsten Stunde wie bei einem Referat aus Cäsar, Cicero oder Thucydides einen Abrifs der wesentlichen Thatsachen und geht — der einheitlichen Auffassung und der ästhetischen Wirkung des Stückes verlustig. Und dann erneuert sich in ihm auf wer weifs wie lange Zeit der Inhalt des Gelesenen als eine Folge von lichten und dunkeln Stellen. Aber wo liegt in diesem Verfahren das anregende und begeisternde Moment, wenn ein Kunstwerk wie verstandesmäfsige Prosa behandelt wird? Indes, das Zerpflücken der klassischen Dichtungen wird auch ohne diese Methode nicht verhütet werden können, wenn sie zum Zwecke des Verständnisses im einzelnen wie im ganzen mit den Schülern durchgesprochen werden. Und ist dies geschehen, dann folgt noch eine gründliche Ausbeute des Gelesenen in Gestalt mehrerer Aufsatzthemata, in denen der Schüler die herrlichen Kunstwerke mit rauher Hand zergliedert und in ihre Teile auflöst. Dann hat der Lehrer wohl die Genugthuung, durch gewissenhafte und gründliche Auslegung seiner Klasse das Verständnis der Dichtung erschlossen zu haben, aber kein Schüler wird sie künftig mehr lesen. Und wenn dann diese Stücke später einmal im Theater gegeben werden, dann bleiben die Gebildeten oft nur aus dem Grunde der Aufführung fern, weil sie mit denselben lange genug auf der Schule gequält sind. Man wird vielleicht diesen Ausdruck stark und diesen Gesichtspunkt ketzerisch finden, allein es mufs einmal auf die Kehrseite der gegenwärtigen Einrichtung hingewiesen werden, welche nach dem Willen der Lehrpläne die Jugend für die Schätze unserer Litteratur begeistern soll, aber sie in Wahrheit durch die unvermeidliche Zerpflückung und Auspressung der letzteren im Unterricht auf die Dauer ermüdet und abstöfst. Dazu kommt dafs der Lehrer des Deutschen sein Fach recht gründlich verstehen kann, aber deshalb noch nicht die Fähigkeit zu besitzen braucht, Dichterwerke mit Geschmack und künstlerischem Feingefühl zu behandeln. Durch die

germanistischen Vorlesungen auf der Universität mit ihrem übertriebenen Kultus der historischen Grammatik und der altdeutschen Litteratur kann er diese Eigenschaften nicht erwerben, vielmehr kann ihn dieses anerzogene antiquarische Interesse nur der neueren Litteratur und den in den methodischen Bemerkungen gestellten Anforderungen entfremden. Der Dichter mahnt: „Das Schöne stammet her vom Schonen, es ist zart und will behandelt sein wie Blumen edler Art.“ Wenn aber unsere erhabensten Meisterwerke zu bloſsen Lehrmitteln und Demonstrationsgegenständen erniedrigt werden, so ist das weder im Sinne dieser Mahnung noch im Sinne der methodischen Bemerkungen oder des jugendlichen Schönheitsgefühls. Daraus wird man aber nun nicht in extremer Weise folgern wollen, daſs Dichtungen grundsätzlich vom Unterricht auszuschlieſsen seien. Das hieſse denselben durch den Mangel an nationalen und ästhetischen Bildungsmitteln ebenso beeinträchtigen, wie er jetzt durch die übertriebene und miſsbräuchliche Verwendung der letzteren Schaden leidet. Wenn der Schüler die Hälfte oder ein Drittel der jetzt zu lesenden Litteraturwerke im Unterricht kennen lernt und der Obertertianer erst in kürzere und leichter verständliche Dichtungen eingeführt wird, als es die „Glocke“ und „Wilhelm Tell“ für ihn sind, dann wird er, sofern er sonst nur Anregung in der Klasse empfängt, die anderen klassischen Werke mit voller jugendlicher Begeisterung für sich lesen. Selbst wenn er dabei manches nicht versteht, oder wenn er einzelne Dichtungen gar nicht liest, so ist das meiner Ansicht nach unerheblicher, als wenn ihm diese durch das viele Zerlegen, Zergliedern, Referieren und Bearbeiten verleidet sind.

Die Schwierigkeiten also, welche sich bei der gegenwärtigen Anordnung des deutschen Unterrichts der Erfüllung der Anforderungen im deutschen Aufsatz entgegenstellen, bestehen in der Überladung der Klassen von Untersekunda bis Oberprima mit deutschem Unterrichtsstoff im allgemeinen und mit dichterischem Lesestoff im besonderen, sowie in der durch das Übermaſs des letzteren bedingten einseitigen Richtung. Infolge davon verbleibt zu wenig Raum für die theoretische Anleitung zur Aufsatzbildung und für die Bekanntmachung der Schüler mit Prosamustern. Der einzige Vertreter der Prosadarstellung ist jetzt Lessing, nur muſs man leider die Wahrnehmung machen, daſs seine Sprache mehr und mehr veraltet, namentlich aber, daſs gerade die Lektüre der wichtigeren und umfangreicheren Schriften wie des Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie mit Rücksicht auf das zum Verständnis nötige Maſs von ästhetischer Erfahrung, von Anschauungs- und Abstraktionsvermögen zu mühsam vorwärts schreitet und sich zu bruchstückartig gestaltet, als daſs der Nutzen im rechten Verhältnis zum Zeitaufwande stände. Dankbarer ist jedenfalls die Durchnahme der

kleineren Abhandlungen: „Über die Fabel“, „Über das Epigramm“ und „Wie die Alten den Tod gebildet“ wegen ihres leichter übersehbaren und konkreteren Inhaltes. Allein es ist doch zu bedauern, daſs die Schüler der oberen Klassen gar nicht mit neueren Musterschriftstellern bekannt gemacht werden, welche einen anregenderen Inhalt in zeitgemäſser Betrachtung und Sprache zu bieten vermögen, wie man es als einen Mangel empfinden muſs, daſs die so weit ausholende Litteratur im wesentlichen doch nur bis Goethe fortgeführt werden kann, während der Geschichtsunterricht sich bis auf die Gegenwart erstreckt. Welche Fülle von Anregung und Belehrung in mustergültiger Form bieten allein unsere groſsen Historiker von Niebuhr bis Mommsen! Daneben empfehlen sich Philosophen wie Erdmann, Lotze, K. Fischer mit ihren Essays philosophischen und litterarischen Inhalts, ferner Naturforscher, Geographen, Forschungsreisende, Kriegsschriftsteller u. s. w., deren Werke, selbst wenn sie in Schulbibliotheken vorhanden sind, doch zu umfangreich sind oder, im ganzen genommen, ein reiferes Verständnis voraussetzen, als daſs sie die Schüler für sich lesen könnten. Dagegen werden in einem Lesebuche zusammengestellte kürzere Abschnitte aus diesen Werken recht anregend wirken und im Unterricht recht nutzbar verwendet werden können. Die Schüler lernen dann wenigstens die Träger der neueren Forschung kennen, lassen sich durch die ausgewählten Proben zu freiwilliger Thätigkeit anspornen und legen dadurch den Grund zu wissenschaftlichem Streben. Verfasser denkt mit wahrem Vergnügen an den Teil seiner Schulzeit zurück, wo er Hopf und Paulsiecks Lesebuch für obere Klassen mit seinen geistvollen und belehrenden Abhandlungen unserer groſsen Männer der Wissenschaft entdeckte, deren genuſsreiche Lektüre ihn für die damalige Inhaltlosigkeit des deutschen Unterrichts entschädigte. Andrerseits gestalten solche Lesestücke den Unterricht mannigfaltiger und bieten vermöge ihres beschränkten Umfangs eine bessere Gewähr dafür, daſs die Schüler den Inhalt des Gelesenen völlig in sich aufnehmen; zugleich aber eignen sich diese Stücke wegen ihrer knapperen Gedankenentwickelung vortrefflich zu gelegentlichen Disponierübungen, welche sich schwer mit dem umfassenden und weitschichtigen Beweisgange der Lessingschen Abhandlungen vereinigen lassen und gar im Anschluſs an poetische Lektüre abstoſsend wirken würden. Der gröſste Vorzug eines Lesebuchs liegt aber meines Erachtens darin, daſs es den Schülern Muster erörternder und beschreibender Prosa bietet, d. h. Vorbilder sachlicher Darstellung, wie sie der Aufsatz verlangt, und daſs die Schüler diesem Gesichtspunkt bei der Auswahl ihrer Privatlektüre Rechnung zu tragen gewöhnt werden.

Wenn der Verfasser für eine wesentliche Einschränkung der poetischen Lektüre und für die Einführung eines deutschen Lesebuchs in den oberen Klassen eintritt, so ist er dabei besonders von der Erwägung geleitet, dafs bei der gegenwärtigen Einrichtung die Lehrer des Deutschen von Untersekunda ab nicht den nötigen Spielraum haben, um die volle Verantwortung für die Leistungen im deutschen Aufsatze übernehmen zu können. Der deutsche Aufsatz ist nun einmal der Pulsschlag des deutschen Unterrichts, wie die Muttersprache selbst das Herz des ganzen Unterrichtsgetriebes ist, und zwar nicht blofs aus nationalen, sondern vielmehr aus Erkenntnisgründen. Selbstverständlich darf die Litteratur nicht zu kurz kommen, sie darf aber auch nicht wie jetzt den deutschen Unterricht überwuchern, sonst fehlt demselben der leitende Gedanke und das rechte Verhältnis zu den Zielforderungen. Es giebt keinen schwierigeren und undankbareren Unterricht als den deutschen, weil das Studium dieser Frage noch viel zu neuen Datums ist. Aber bei einer künftigen Organisation wäre zu wünschen, dafs zwei handgreifliche Ursachen dieser Schwierigkeit gebührend berücksichtigt würden, nämlich einmal, dafs kein Lehrer in dem Mafse wie derjenige des Deutschen mit der verschiedenen Vorbildung der Schüler zu rechnen hat, und dann, dafs keiner so wie er auf die freiwillige häusliche Thätigkeit derselben angewiesen ist. Deshalb wird der Schwerpunkt in die unteren und mittleren Klassen zu verlegen sein und der Unterricht selbst richtunggebend für die Privatthätigkeit gestaltet werden müssen.

---

4. Uhlands Ballade „Der blinde König".

Eine Würdigung derselben mit Verwertung der eigenen Erläuterungen des Dichters.

Von Oberlehrer Dr. Arnold Zehme (Düsseldorf).

I. Uhland als Meister anschaulicher Schilderung.

Wenn man neuerdings für die Behandlung von Gedichten im deutschen Unterricht auf die Erweckung der rechten Stimmung grofses Gewicht legt, so leuchtet die Wichtigkeit dieser Forderung namentlich auch bei Besprechung der Uhlandschen Balladen ein. Denn wenn irgendwo, gilt es bei seinen Gedichten, Anschauung, Gedanken, Empfindungen zu wecken. Der Grund hierfür liegt in der Eigenart Uhlands, welcher es liebt, seine Bilder mit wenigen, grofsen, aber scharfen Strichen zu zeichnen, fruchtbare Motive zu wählen, d. h. solche, welche der Phantasie freien Spielraum lassen, vermittelst richtiger Verteilung von Licht und Schatten durch plastische

Gegensätze zu wirken, endlich Landschaft und Staffage in innige Beziehung und Wechselwirkung zu setzen. Wem fiele hier nicht sofort „Das Schlofs am Meer“ mit seinen drei lichtvollen Gemälden und ihren drei düsteren, grau in grau gemalten Gegenstücken ein? Diese Kunst anschaulicher Schilderung, welche, auf Ausführlichkeit verzichtend, bei Personen und Gegenständen immer nur wenige, aber charakteristische Eigenschaften hervorhebt, hat auch Uhland Homer abgelauscht. Nicht minder klar prägt sich des Meisters Kunst in einem anderen Gedichte aus, welches, wie jenes, nordische Seeluft atmet. Es ist „Der blinde König“, ein Gedicht von hoher Schönheit und wert, dafs wir uns in seine Stimmung vertiefen, dafs wir seine Einzelbilder in andächtiger Ruhe betrachten und auf unser Gemüt wirken lassen. Dann werden wir mehr und mehr mit den von dem landschaftlichen Hintergrunde sich wirkungsvoll abhebenden Trägern der Handlung vertraut, ihre Gestalten stehen leibhaftig vor uns und wir fühlen mit dem Dichter den Schlag des deutschen Herzens, welches sie erwärmt und belebt. Sagt doch der Dichter selbst in seinen „Schriften zur Geschichte der Dichtung und Sage“ [1]) bei Besprechung der dem Gedichte zu Grunde liegenden Sage vom Dänenkönig Wermund und seinem Sohne Uffo, dafs die Überlieferung in poetischer Hinsicht sich zu einem der anziehendsten Bilder unter denen, die Saxo aufbewahrt, abgerundet habe. Denn das Ganze sei innerlich, vom Gemüte, belebt und in einfachen, ausdrucksvollen Situationen anschaulich gemacht. So giebt der Dichter in seinen erwähnten Schriften an verschiedenen Stellen, vor allem im ersten Bande, wo er S. 211 flg. über das Ethische in der deutschen Heldensage spricht, die beste Erläuterung zu seinem Gedichte, welche aber bisher vielleicht nicht erschöpfend genug verwertet worden ist. Am nachdrücklichsten hat zuletzt Regel auf Uhland als Forscher hingewiesen und den Wunsch ausgesprochen, [2]) man möge die Einführung in die Welt der deutschen Dichtung und Sage unter Leitung dieses Bahnbrechers auf dem Gebiete der Sage und Mythe vornehmen. Doch nun zu den Bildern unserer Ballade!

II. Schauplatz, Zeit und Träger der Handlung, Gang und Gliederung derselben.

Wir treten hin zu dem ersten Gemälde (Str. 1 — 3). Vor uns liegt das buchten- und inselreiche Gestade der Nordsee, deren öder Strand sich links zu felsiger Höhe erhebt, welche in das weite Meer hinausragt.

1) Stuttgart 1868, Cotta, Band VII, S. 216.

2) Ernst Regel, Zwölf Jahre deutschen Unterrichts usw., Leipzig 1897, Voigtländer, S. 9 flg. und S. 27 flg.

Auf diesem hohen Felsvorsprung steht eine Gruppe nordischer Recken von hohem Wuchs. Kleidung und Rüstung weisen auf die Zeit des germanischen Heidentums, auf jenes uralte Heldenzeitalter unserer Nation, dessen sagenhafte Kämpfe auch in dem Volksepos „Gudrun“ besungen werden. Eine etwas abseits stehende, ehrwürdige Gestalt fesselt unseren Blick besonders; es ist ein bejahrter, blinder Mann, mit einer Krone auf dem grauen Haupte, auf einen Stab gestützt. Er ist gebrochen an Leib und Seele, und der trübe, nebelgraue nordische Himmel spiegelt seine Stimmung wieder. Sein gramerfülltes Antlitz ist auf die gegenüberliegende Insel gerichtet, wo wir die grofse, wilde Gestalt eines riesenstarken Räubers erblicken. Trotzig und herausfordernd schlägt dieser sein Hünenschwert an den Schild. Vergebens hat der tiefgebeugte Greis ihn um Herausgabe seiner, vom Tanz auf grünem Strande geraubten Tochter bitten lassen. Nun ist er selbst gekommen, um zum letztenmale in bitterem Harme seine Tochter, die durch Lied und Spiel das Glück seines Alters war, zurückzufordern. Aber der gefühllose, rohe Räuber will nur im Zweikampfe bezwungen die Jungfrau herausgeben. Welche Unterschrift geben wir nun diesem Bilde? „Der unglückliche König.“

Wir wenden uns zum zweiten Bilde (Str. 4 und 5). Der Schauplatz ist derselbe, aber die Gruppierung der Personen hat sich geändert. Im Vordergrunde fällt sofort die jugendkräftige Gestalt des königlichen Sohnes auf, welcher aus den Reihen der stummen Ritter hervorgetreten ist. Sein leuchtendes Auge ruht fest und mutig in dem Auge des Vaters, seine Rechte hält kräftig die väterliche Rechte umspannt, während seine Linke das altberühmte Familienschwert, das kostbarste Erbstück des königlichen Hausschatzes und den Preis der Skalden, entgegennimmt. Aug' in Auge, Hand in Hand stehen sich Vater und Sohn gegenüber, der gewesene Held und der werdende Held, zwischen ihnen das alte Schwert mit seiner reichen Geschichte — fürwahr eine herrliche Illustration zu den Worten Homers (Ilias VI, 208):

αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων,
μηδὲ γένος πατέρων αἰσχυνέμεν.

Was ist inzwischen geschehen? Der jugendliche Sohn, dessen Kraft und Mut bisher noch unbewährt waren, hat in das gramverstörte Antlitz des Vaters geschaut. Des Vaters und der Schwester Schmach treibt ihm die Schamröte ins Gesicht und zieht seinen verborgenen Heldensinn ans Licht. Seine adlige Natur kommt zum Durchbruch. Nun fühlt er Heldenkraft im Arm. Schnell entschlossen nimmt er, das feige Gefolge beschämend, den Zweikampf an. Und so können wir dem zweiten Bilde wohl die Unterschrift geben: „Ein würdiger Sprofs seines Geschlechtes.“

Beim dritten Bilde, dem „Zweikampf um die Jungfrau“ (Str. 6 und 7) würde der Maler gewifs den Schauplatz der Handlung, die Insel, in den Vordergrund gerückt haben. Auf ihr sähen wir Jüngling und Räuber, mit Schild und Schwert bewaffnet, in heftigstem Kampfe miteinander ringen, jenen um Befreiung der geliebten Schwester, diesen um den Besitz der schönen Maid. Diese ist aus dem Felsverliefs herausgetreten, angstvoll die Hände faltend zum Gebet für ihren Bruder. Im Hintergrunde rechts oder links ist die hohe Klippe des Strandes sichtbar, an deren äufserstem Rande die Ritter schweigend und mit gespannter Erwartung dem Ausgang des Kampfes zuschauen, in ihrer Mitte der gequälte Greis. Doppelt beklagt er nun seine Blindheit, denn er ist allein auf sein Gehör angewiesen, mit welchem er lauschend den scharfen Klang seines Schwertes vernimmt. Anders der Dichter, dessen Kunst die Einheit der Komposition zu wahren versteht.[1]) Bei ihm bleibt der König Mittelpunkt der Handlung. Wir verlassen ihn keinen Augenblick. Wir sehen mit seiner Umgebung dem Kampfe von ferne zu, dessen glücklichen Ausgang der König durch den dumpfen Wiederhall des zu Boden gestürzten Riesenleibes und durch den Bericht seiner Ritter erfährt.

Das vierte und letzte Bild (Str. 8 und 9), „Das Willkommen des glücklichen Königs“, ist tief ergreifend und erhebend: drunten auf den Wellen das sich dem Ufer nähernde Schifflein mit den treuen Geschwistern, droben auf dem hohen Steine der glückliche Greis mit mild verklärtem Antlitz, ein herzliches Willkommen seinen lieben Kindern hinabrufend. Nicht ungestüme Freude kann den schwer Geprüften erregen, sondern das still beseligende Gefühl eines von schwerer Krankheit Genesenen, die Aussicht auf ein wonniges Alter bewegen ihn. Sein Sohn hat als würdiger Sprofs seiner Ahnen die Ehre des Geschlechtes gerettet, seine Tochter wird seinen Lebensabend verschönen. Und welch eine Perle besitzt er in ihr! Wir sind hier, wo wir sie zum erstenmale in der Nähe schauen, bezaubert von ihrer Erscheinung. Aber vollendet ist auch des Dichters darstellende Kunst.

„In sonnenhellen Haaren
Dein Töchterlein Gunild.“

Uns ist, als strahle uns ein Idealporträt mittelalterlicher Frauenschönheit entgegen. Zum festlichen Empfang Gunthers und Brunhilds in Worms sieht man die burgundischen Jungfrauen „blondlockig unter lichten Borten“ gehen (N. L., Lm. 532). Dieser lichten, äufseren Erscheinung Gunilds[2])

1) Vgl. Hiecke, Ges. Aufsätze, hrsg. von Wendt, Berlin 1885, S. 15.

2) Belegt sind nach Förstemann, Altdeutsches Namenbuch I, 1856, S. 314 die Formen Chunihildis, Chunihilt, Gunhildis, Gunhild, vom ahd. kunni das Geschleoht und hilt der Kampf.

entspricht auch ihr Wesen, wie es schon Str. 2 geschildert ist. Mit sorgloser Heiterkeit schaut sie ins Leben, mit kindlicher Liebe ist sie dem Vater treu zugethan.

III. Der Grundgedanke des Gedichtes und seine ethische Bedeutung.

Die Erklärer dieser Ballade von Hiecke bis auf die heutige Zeit heben mit Recht hervor, dafs nicht der junge Held, sondern der blinde König die Hauptperson sei, um welche sich alles gruppiere, und dafs er der Mittelpunkt der Handlung bleibe. Deshalb bezeichnet auch Leimbach[1]) als Hauptvorzug die Einheit der Handlung. Aber hierin folgte Uhland bewufst seiner Quelle, der Erzählung des Saxo Grammatikus. Denn er betont ausdrücklich (Schriften VII, 216): „Schön und sicher ist (bei Saxo) die Haltung des blinden Greises durchgeführt; den Verlauf des Kampfes, dem er nicht mit den Augen folgen kann, erkennt er an dem altvertrauten Klange seines Schwertes Skrep.“ Doch der Grundgedanke der Ballade liegt nach Uhlands eigener Besprechung der Sage trotzdem in der Haltung des Sohnes. In der germanischen Sage — so führt er aus — komme es häufiger vor, dafs der Held sich in früheren Jahren stumm und träge oder ungebärdig und ungelehrig anlasse, bis die Stunde schlage, wo plötzlich die angeborene Trefflichkeit aus dem Schlummer aufwache (Schriften I, 228) und der rechte Augenblick der That den stillgenährten Heldengeist zur Flamme wecke (Schriften VII, 216). Hiermit bezeichnet der Dichter das plötzliche Werden eines Helden als Grundgedanken. Und welches ist das Motiv der Handlungsweise des Sohnes? Nach Saxo antwortet Uffo auf die Frage seines Vaters Wermund, warum er denn solange stumm geblieben sei, dafs er, Uffo, bisher mit denen, die seinen Vater beschützt, zufrieden gewesen sei; jetzt, wo sie von den Feinden bedrängt geschienen, habe er zu sprechen für nötig gehalten. Also sein Motiv war Liebe zu seinem alten Vater, den er schützen will. Dabei ist Uhlands Abweichung von seiner Quelle ohne Belang. Nach Saxo beschützt Uffo seinen Vater, den Dänenkönig Wermund, gegen die Anmafsungen des Sachsenkönigs und kämpft anstatt des alten Vaters siegreich für dessen Reich gegen zwei Sachsen. Der Romantiker Uhland läfst den Sohn mit einem räuberischen Riesen um eine geraubte Jungfrau, seine Schwester, kämpfen. In beiden Fällen ficht der Sohn, durch die seiner Familie zugefügte Schmach zu heldenmütiger Abwehr gereizt, aus Liebe zum Vater. Sittliche Grundidee ist daher die Bethätigung alter, deutscher Familientreue. „Die Treue ist die beseelende und erhaltende Kraft des germanischen

1) Ausgew. deutsche Dichtungen IV., 3. Aufl. Kassel 1885, S. 376.

Lebens, der Grundtrieb derselben; es war das Gebot, sich wechselseitig zu vertreten und zu unterstützen. Sie ist die Seele der germanischen Heldenlieder." Trefflicher, als hier von Uhland (Schriften I, 217), kann die sittliche Grundidee unserer Ballade gewifs nicht ausgedrückt werden. Darum fühlte sich der Dichter von unserer Sage angezogen, darum sagt er von ihr, sie sei „vom Gemüte belebt". Den Germanen war von jeher ein starkes Familiengefühl eigen. Dafür liefern die deutschen Volksepen zahlreiche Beispiele.[1]) Die Sippentreue war eine der herrlichsten Eigenschaften des deutschen Nationalcharakters. Aber der junge Königssohn bewährt diese bei Uhland nicht nur gegen seinen Vater, sondern auch gegen seine Schwester Gunild. Wer gedächte hierbei nicht der innigen geschwisterlichen Liebe zwischen Kriemhild und Giselher und der Worte des letzteren: „Schwester, wenn du jemals bedürfen solltest mein, Dann reit' ich, dir zu dienen, hin in König Etzels Land!" Um auf den erwähnten Grundgedanken des Gedichtes, das plötzliche Erwachen des bisher schlummernden Heldensinnes, zurückzukommen, mögen zur Erläuterung und Ergänzung noch ähnliche Beispiele aus der deutschen Sage genannt werden, welche Uhland aufführt (Schriften I, 228 flg.). Vorauszuschicken ist hierbei, dafs der Königssohn bei Uhland nur jung und in seiner Kraft noch unerprobt ist, bei Saxo aber von seiner Umgebung bis in das 30. Jahr auch für stumm, stumpf und träge gehalten wird. Wermund hatte daher an ihm keine Stütze, und seines Volkes Ansehen war sehr gesunken, bis sein Sohn plötzlich und unerwartet zum Helden wird. Auch der junge Dietleib lag bis in die Jünglingsjahre blöde und verachtet am Feuerherd in der Asche. Auf einmal, als sein Vater zum Feste reiten will, erhebt er sich, schüttelt die Asche ab, richtet die verwirrten Haare, verlangt Rofs und Waffen und vollbringt auf der ersten Ausfahrt gewaltige Thaten (Thidrekssaga Kap. 91).[1]) Bei Jung Siegfried, jenem unbändigen Knaben, der trotzig den Königshof des Vaters verläfst, bei einem Schmied dient und bald seine Heldenstärke zeigt, bricht in ähnlicher Weise „aus ahnungsvoller Dämmerung das jugendliche Licht hervor". Endlich verleugnet auch Parzival trotz seiner Erziehung in der Waldeinsamkeit Soltane seine ritterliche Abstammung nicht: als er die Ritter im Walde gesehen, stürmt er zur Mutter und fordert Rofs und Waffen. Der Hauptvertreter echt deutschen jugendlichen Heldenmutes und Thatendranges ist und bleibt aber doch Wolfhart.

---

1) Vgl. mein Buch „Die Kulturverhältnisse des deutschen Mittelalters", Leipzig 1898, Freytag, S. 1—14 (die Familie als Schutz- und Friedensgenossenschaft).

1) P. E. Müllers Sagabibliothek, II. Bd., übers. v. Lange, 1832, S. 177.

IV. Ausführung einzelner kulturgeschichtlicher Skizzen des Gedichtes.

1.

Ihr Harfenspiel, ihr Lied so süfs,
War meines Alters Glück.

Ein stimmungsvolles Bild! Als Schauplatz ist der Saal der königlichen Hofburg zu denken, in dessen Mitte am grofsen Kamin zwei altdeutsche Lehnstühle stehen. Neben dem alten, blinden König sitzt sein Töchterlein Gunild, mit sonnenhellen Haaren, ein süfses Lied singend und dasselbe mit der Harfe begleitend. Unter dem Bilde steht die Unterschrift: „Des Alters Glück und Trost.“ — Auch wenn die vornehmen Mädchen in mittelalterlicher Zeit zu ernster Thätigkeit erzogen wurden, d. h. zu weiblichen Handarbeiten, zum Schneidern, Sticken, zur Hausaufsicht, so gehörte es andrerseits zur feinen Erziehung, dafs sie auch kunstmäfsig singen und spielen konnten, denn Gesang und Saitenspiel gehörten zur Unterhaltung. Ein französisches Anstandsbuch aus jener Zeit giebt recht verständige diesbezügliche Ratschläge. Der Gesang sei ein Trost in der Einsamkeit; werde man gebeten zu singen, so dürfe man sich nicht lange nötigen lassen, aber auch nicht zulange singen, da das dem schönsten Gesange seinen Wert nehme. Aber die Mädchen sangen auch gern, ja sie waren im 13. Jahrhundert auf ihren Gesang so eitel, dafs sie deshalb vom Bruder Berthold von Regensburg in seinen Predigten getadelt wurden. Sie trugen teils Minnelieder, teils Tanz- und Reigenlieder vor und begleiteten sie mit Saiteninstrumenten, d. h. entweder mit der dreieckigen, mit Drahtsaiten bezogenen und mit dem Stäbchen oder Finger gerührten Harfe oder mit der Rotte, einer Vermittelung von Harfe und Geige, oder mit der Fiedel.[1])

2.

Vom Tanz auf grünem Strande
Hast du sie weggeraubt.

A. Der „Tanz auf grünem Strande“.

Ein anderes, treffliches Stimmungsbild aus dem Mittelalter! Diese Skizze Uhlands versteht niemand besser uns auszuführen, als Walther von der Vogelweide mit seinen prächtigen Frühlingsliedern. Am Frühmorgen eines Maientages, wenn die kleinen Vögel singen und die Sonne lacht, eilen fröhliche Mägdelein, mit rotem Munde und mit Wangen wie Rosen und Lilien, auf die blumige Wiese am grünen Wald, schmücken sich mit Blumen, setzen sich ein Kränzlein aus roten und weifsen Blumen auf das

1) Vgl. Weinhold, Die deutsche Frau im M.-A., 2. Aufl. 1882, I, 150 flg. Schultz, Das höfische Leben, 1879, I, 429.

Haupt und ergötzen sich am Ballspiel und Tanz.[1]) Das Ballspiel, „des Sommers erstes Spiel“, besonders seit dem 12. Jahrh. bei Frauen und Mädchen beliebt, wurde im Freien derart gespielt, dafs man sich hüpfend und springend einen mit Haaren gefüllten Ball aus Leder zuwarf. Der höfische Gesellschaftstanz wird uns u. a. im Trojanischen Krieg Konrad von Würzburgs (V. 28, 200 flg.) geschildert, so dafs wir uns von ihm ein Bild machen können.[2]) Als Gawan an das Gartenthor der Burg Orgelusens kommt, trifft er dort viele Ritter und Jungfrauen, die sich bei Gesang und Tanz vergnügen (Parz. 512). Es waren meist Reigentänze. „Hochgemute Ritter“ und Frauen „unter dem Kranze lichter Blumen“ bildeten eine lange Reihe, wobei je zwischen zwei Frauen ein Ritter ging (Parz. 639, 21), und führten mit schleifenden, ruhigen und leisen Schritten allerhand Bewegungen, Schwenkungen und Rundgänge aus. Dazu sangen sie Tanzlieder, deren Melodie Spielleute mit Fiedeln, Harfen, Rotten, Trommeln und Posaunen begleiteten. Neue Tänze wurden namentlich an dem kunstsinnigen Hofe des Landgrafen Hermann von Thüringen komponiert (Parz. 639, 4).

B. Altdeutscher Frauenraub.

Die gewaltsame Entführung einer Frau wurde nach altgermanischem Rechte bei allen Volksstämmen ebenso schwer bestraft, wie ein Mord. Tod oder Friedlosigkeit traf den Verbrecher, später konnte er sein Leben mit Wergeld loskaufen. Grundverschieden von dem schimpflichen Raube war die Erwerbung einer Jungfrau durch ehrlichen Kampf. Der Riese hatte Gunild geraubt, das ist ihm „ewig Schande“. Hartmut dagegen entführt Gudrun nach heftigem Kampfe mit den als Hüter zurückgebliebenen Burgmannen. Derartige Seezüge mit Entführung von Jungfrauen mochten die Normannen in deutscher Vorzeit oft nach den friesischen und sächsischen Küsten gemacht haben. Mädchenraub kam auch noch in ritterlicher Zeit vor. In Wolframs „Parzival“ wird eine fürstliche Tochter von dem als Mädchenräuber bekannten Meljakanz fortgeschleppt, doch bald wieder befreit (Parz. 125). Dieser entführt in Hartmanns Iwein sogar Artus' Gemahlin Ginover. Die meisten Entführungsgeschichten hat uns allerdings die altnordische Sage überliefert, wobei der Entführer zuweilen in seinem Rechte ist, oft aber auch als räuberischer Riese auftritt.[3]) Der mächtige Dänenkönig Gram war mit Signe, der schönen Tochter des Finnenkönigs

---

1) Vgl. die Ausgabe von H. Paul, Halle 1882, n. 54 (Lm. 39, 1), n. 13 (Lm. 74, 20), n. 15 (Lm. 45, 37) u. a.

2) Vgl. Weinhold a. a. O. II, 157 flg. Schultz a. a. O. I, 424 flg.

3) Egilssaga Kap. 32 — 35 (Raub der Thora).

Sumbel, verlobt. Auf einem Kriegszuge gegen die Normannen sah er in einem Zauberspiegel, wie seine Braut mit dem Sachsenherzoge vermählt werden sollte. Sofort fuhr er hin, betrat in Verkleidung die Halle, erschlug die trunkenen Hochzeitsgäste und entführte die Jungfrau (Saxo, Hist. Dan. I, 5). Bedeutsamer ist eine andere Sage. Der Berserker Liot hielt um Gyda, die Tochter einer Witwe, an, wurde aber wegen seiner Wildheit und Roheit abgewiesen. Zornig forderte er ihren jungen Bruder Fridgeir zum Zweikampfe um die Jungfrau. Für den Knaben trat der Skalde Egil ein, welcher den Berserker besiegte und tötete.[1]) Diese und ähnliche Sagen schwebten vielleicht dem Dichter vor, als er die Gestalt des Riesen und der Gunild in Saxos Erzählung von Wermund einschob.

3.

Nimm hier die alte Klinge!
Sie ist der Skalden Preis.
Mein Schwert, ich kenn's am guten Klang,
Es gab so scharfen Laut.

Den reichen Inhalt dieser Worte hat uns wiederum der Dichter selbst am besten erläutert (Schriften I, 289 flg.). Die Waffen waren nicht totes Werkzeug, sondern erschienen belebt und galten als innig befreundete Gefährten in Not und Tod. Darum gab man besonders dem Schwerte einen Namen, da es sich durch den Ruhm des Besitzers und seine Geschichte zu einer poetischen Persönlichkeit erhob. Sagenberühmte Schwerter sind Dietrichs Eckesachs, Heimes Nagelring, Beowulfs Nägling, Wittichs Mimung, dessen überaus mühevolle und kunstfertige Schmiedung uns in der Thidrekssage (Kap. 67) ausführlich geschildert wird, Hildebrands Freise (das schreckliche), Rolands Durendart, endlich das herrlichste von allen, Siegfrieds Balmung, dessen Geschichte aus dem Nibelungenlied leicht zusammengestellt werden kann.[2]) Auch das Schwert des blinden Königs hat, wie uns Saxo erzählt, Namen und Geschichte. Es heifst Skrep (nach Uhland aus skreipr, glatt) und ist unwiderstehlich. Der König hat es längst in die Erde gegraben, weil er es seinem Sohne nicht anvertraut, Fremden nicht gegönnt hat. Jetzt sucht er's hervor. Wie der Mensch an der Stimme, so ist dieses Schwert an seinem eigentümlichen Klange erkennbar. Auch andere berühmte Schwerter haben ihren Klang. Nach nordischen Sagen singen sie, wenn sie auf Knochen treffen, z. B. das Schwert Rolf Krakes. Das Schwert Walthers ertönt im Kampfe wie eine Glocke. Das innige Freundschafts-

1) Vgl. Weinhold a. a. O. I, 308 flg.
2) Vgl. mein oben genanntes Buch, S. 176.

verhältnis zwischen dem Helden und seinem Schwerte geht aus manchen rührenden Beispielen hervor. Als Dankwart bei Brunhild auf dem Isenstein sein Schwert, welches er nur ungern der Sitte gemäfs abgab, wiedersieht, wird er vor Freude rot, wie beim Anblick der Geliebten (N. L., Lm. 424). Das erinnert uns an den ergreifenden Schwanengesang Theodor Körners, sein „Schwertlied“: das Schwert ist seine liebe Braut, mit ihr feiert er in der Schlacht seine Vermählung.

---

5. Zu einem Kanon deutscher Gedichte auf dem Gymnasium.

Von Johannes Vollert (Schleiz).

Dr. Gotthold Klee hat im ersten Heft des zweiten Jahrganges der Zeitschrift für deutschen Unterricht einen ausführlichen Lehrplan für den deutschen Unterricht an den Unter- und Mittelklassen eines sächsischen Gymnasiums veröffentlicht. Es wird jedermann zugestehen, dafs eine solche umfassende und genau bis in das Einzelne durchgeführte Arbeit den Dank aller Lehrer des Deutschen in vollstem Mafse verdient. Derartige „Lehrgänge“ sind vortreffliche Wegweiser in dem grofsen Gebiet, das durchwandert werden mufs, und gerade eine solche Zusammenstellung macht auf manches aufmerksam, das leicht vergessen wird. Dafs über einzelne Punkte Meinungsverschiedenheiten vorhanden sind, ist dabei freilich nicht zu verwundern, und Herr Klee ist sich dessen auch gar wohl bewufst (vgl. Lehrproben S. 14). Er möge daher es auch nur als Ausflufs meines Interesses an seiner Arbeit ansehen, wenn ich mir erlaube etliche Bedenken zu äufsern über den Kanon von Gedichten, den er aufstellt.

In Quinta empfiehlt er zu lernen: Bürger, Das Lied vom braven Mann; Goethe, Der Sänger; Kerner, Der reichste Fürst; Mosen, Hofers Tod; Uhland, Klein Roland; Roland Schildträger; Der Schenk von Limburg; Vogl, Das Erkennen. Zur Auswahl stellt er daneben: Eichendorff, Der Jäger Abschied; Goethe, Der getreue Eckart; Schiller, Der Alpenjäger usw. Wenn schon Bürgers Braver Mann und Uhlands Schenk von Limburg (das erste bei uns in Quarta, das zweite in Untertertia gelernt) dem Verständnis mancherlei Schwierigkeiten bereiten, so mufs ich gestehen, dafs Goethes Sänger und Getreuer Eckart, Eichendorffs Jäger Abschied und Schillers Alpenjäger nach meinem Dafürhalten über den Gesichtskreis eines Quintaners weit hinausliegen. — Da ist zuerst der Sänger von Goethe. Ganz abgesehen von allen Einzelheiten, wie soll man einem Quintaner den Haupt-

gedanken des Gedichtes klar machen? Nimmer versteht er, dafs der Dichter nur singt wie der Vogel, sich selber zur Freude, darum sich selbst auch belohnend und von niemandem Sold fordernd, dafs sein Sang, den ihm die ‚gebietende Stunde‘ auf die Lippen legt, nicht bezahlt werden kann. Es wird hier in kurzen Worten das Wesen der produktiven Kunst überhaupt gestreift, wie in Schillers Graf von Habsburg und Macht des Gesanges oder in Apels Simonides (‚die Götter hauchen die Gesänge in ihrer Dichter fromme Brust und wecken selbst die Macht der Klänge, dem Kitharöden unbewufst. Was sie gebieten, mufs er singen; sie öffnen ihm zum Lied den Mund, und wie sie mächtig ihn durchdringen, thut er ihr Wort den Menschen kund’, und weiter unten: ‚Nicht eitles Gold ist mein Verlangen, der Sänger braucht des Lohnes nicht’ usw.). Ebensowenig ist, meine ich, dem Quintaner klar zu machen, warum ein Sänger bittet um einen Becher des besten Weines in reinem Golde — diese überaus edle Wiedergabe des Gedankens, dafs alles künstlerische Schaffen auf der Basis der Sinnlichkeit (im besten Sinne) ruht. Sollten nun derartige Erörterungen nicht eher nach Sekunda (oder noch höher hinauf) gehören, wo zuerst in dem Geist des heranwachsenden Jünglings sich schöpferische Gedanken und Gefühle regen? Denn jeder ist im Alter von 16 bis 18 Jahren ein angehender Dichter, wie man gesagt hat.

Der getreue Eckart ist wohl eine der schwächsten Goetheschen Balladen überhaupt. Da klafft von vornherein gleich der grofse Widerspruch zwischen der pathetischen Form des Versmafses und dem sehr simplen Inhalt. Die Redeweise fällt an einigen Stellen in das Gewöhnliche (‚so sprechen die Kinder und drücken sich schnell‘, ‚gesagt — so geschehn‘, ‚doch schlürft es und schlampft es aufs beste‘, ‚und noch nimmt der Krug nicht ein Ende‘ usw.). Geradezu häfslich klingen die Stellen, an welchen Flickworte eingeschoben sind, um den Rhythmus zu wahren, wie: ‚sie trinken das mühsam geholte, das Bier’, (eine Art der Rede, die sich im ganzen Gedicht häufig findet), ‚die Kinderlein ängstlich gen Hause so schnell’ usw. Aufserdem bietet die Erzählung wenig Interessantes, das den romantischen Sinn eines 10- oder 11jährigen Knaben fesseln könnte: das Erscheinen des wilden Heeres ist nicht zu einem charakteristischen Bild gestaltet, auch die Figur des getreuen Eckart selber hinterläfst keinen tieferen Eindruck in der Seele des Knaben. Zudem ist das ausgeschlürfte, aber sich immer wieder ersetzende Bier doch wohl kaum ein Gegenstand für eine Ballade. Das Ganze trägt in etwas das Aussehen eines opus senile: es stammt ja auch aus des Dichters Alter. Ob es nicht am geratensten wäre, den getreuen Eckart ganz aus dem Repertorium des Gymnasiums zu streichen?

Der Alpenjäger von Schiller behandelt den Grundgedanken, dafs der zum Herrschen über die Natur berufene Mensch nur Zerstörung und Vernichtung mit sich bringt, dafs die Welt überall vollkommen ist, wo der Mensch nicht hinkommt mit seiner Qual (s. „Aus deutschen Lesebüchern“ von Polack usw., T. III, 380). Das Gedicht ist eine Parabel in Balladenform; der angegebene tiefe Grundgedanke aber braucht Mannesverstand, nicht knabenhafte Einsicht. Aufserdem wird die Schönheit der wundervollen Sprache Schillers, die aus diesem Gedicht besonders hervorstrahlt, von dem Quintaner nicht genügend gewürdigt.

Wie ich diese drei Gedichte aus dem Kanon (und auch dem Lesebuch) für Quinta entfernt wissen möchte, so auch Der Jäger Abschied von Eichendorff. Rein lyrische Gedichte passen überhaupt nicht für Kinder. Bei dem ‚Banner, das so kühle wallt! Unter deinen grünen Wogen hast du treu uns auferzogen‘ (die ‚Wogen‘ des ‚Banners‘ bleiben auch älteren Schülern noch ein Rätsel) denkt sich der Quintaner nichts, und auch dafür hat er kaum ein Verständnis, was es heifst: wir wollen ‚ewig bleiben treu die Alten‘; denn derlei liegt seinem Erfahrungskreis noch vollständig fern.

Aus den für Quarta ausgesuchten Gedichten schlage ich vor zu tilgen aufser der Gellertschen Fabel Die Mifsgeburt, welche sich durch ihre Überschrift von selber ausschliefst, weil Häfsliches dem jugendlichen Sinn nicht geboten werden darf, Des Sängers Fluch von Uhland und Schillers Graf von Habsburg. Jenes feiert den Sänger, schildert auf das trefflichste die Gegenstände des Liedes und seine Macht und brandmarkt den rasenden Despoten auf dem Thron. Aber was ist einem Quartaner der Sang von ‚Lenz und Liebe, von sel'ger goldner Zeit‘? Diese Worte bleiben ihm trotz aller Erklärung unverstandene Redensarten, weil er nicht mit fühlen kann. Und gar die zwingende Gewalt des Liedes, wie sie an den Höflingen und der Königin sich zeigt, bleibt ihm ebenso unklar, wie der tiefe Sinn der letzten Zeilen, dafs des barbarischen Kunstverächters Name vergessen werden und all seine blutige Herrlichkeit in Trümmer sinken mufs.

Leichter zu verstehen ist der Graf von Habsburg. Der Gedanke‘ dafs die Demut ihren reichen Lohn von Gott empfängt, ist dem Knaben wohl geläufig. Aber es bleibt ihm verschlossen der Sinn der Worte: ‚Nicht gebieten werd ich dem Sänger, spricht der Herrscher mit lächelndem Munde, er steht in des höheren Herren Pflicht, er gehorcht der gebietenden Stunde. Wie in den Lüften der Sturmwind saust‘ usw. Offenbar gehört dieses Gedicht zusammen mit Goethes Sänger, darum möchte ich es in höheren Klassen behandelt sehen.

Andrerseits dürfte wohl Jul. Sturms Wie schön leuchtet der Morgenstern sich ohne Bedenken nach Sexta oder Quinta bringen lassen, da weder Inhalt noch Form des Gedichtes irgend welche Schwierigkeit für die Erklärung bieten.

Auch das für Untertertia bestimmte Freiligrathsche Die Trompete von Vionville könnte in eine tiefere Klasse verlegt werden aus dem gleichen Grunde. Dazu kommt noch, daſs dieses mächtig packende Schlachtlied für den allzeit kriegerisch gestimmten kleineren Knaben wie geschaffen erscheint. Dagegen halte ich für das Lernen nicht geeignet Die alte Waschfrau von Chamisso, weil dies ganze Gedicht, so schön es seinem Inhalt nach ist, doch ganz und gar still beschreibenden Charakter und somit gar nichts Deklamatorisches hat. Wo dieses Element fehlt, da lasse man das Gedicht wohl lesen und erklären, aber nicht deklamieren.

Schillers Der Gang nach dem Eisenhammer eignet sich dem behandelten Stoff nach wohl mehr für erwachsene Schüler (‚vom Weib des Grafen von Saverne bleibt, hoff ich, der Versucher ferne' u. ä.).

Ferner möge mir der gute Wandsbecker Bote verzeihen, daſs ich sein Rheinweinlied nicht für Poesie halten kann. Das ist meines Erachtens Prosa, tüchtige Prosa, und wer Arndts Deutsches Vaterland nicht für ein Gedicht gelten lassen will, darf auch diesem humorvollen Stücklein nicht den Ehrentitel spenden. Hauffs Verteidigung (Phantasieen im Bremer Ratskeller) kann mich nicht zum Proselyten machen. ‚Thüringens Berge zum Exempel', das ‚Lausegold', ‚Silbererz und Koboltkuchen' des Erzgebirges, ‚der Blocksberg ist der lange Herr Philister, er macht nur Wind wie der' usw. — Das sind alles ganz lustige Dinge, aber dichterisch sind sie nicht. Der Student lernt frühzeitig genug das Liedlein singen, und in den Mund fröhlich zechender Gesellen gehört es auch.

Aus den für Obertertia vorgeschlagenen Gedichten möchte ich entfernen auſser Wolffs Die Fahne der Einundsechziger, welches wohl nach Quarta oder Quinta verlegt werden könnte, Schillers Teilung der Erde und Goethes Hochzeitslied und Fischer. Der Poet, der weltvergessend und nicht achtend der Bedürfnisse des täglichen Lebens dahinwandelt in Träumen und Phantasieen, wie der Schillersche, ist dem Tertianer eine fremde Gestalt, ein wesenloses Wesen. Das Hochzeitslied aber hat keine rechte Pointe. Die Sage erzählt, daſs die Zwerglein dem Grafen allein das Zusehen bei ihrer Hochzeit gestattet haben und ihn für die Gastfreundschaft, die er ihnen in seinem Schlosse gewährte, belohnen wollen: aber da noch ein anderes menschliches Auge ihr Fest beobachtet hat, so verschwinden sie und nehmen mit sich das Glück des Grafen. Den letzten Teil der Sage hat Goethe weggelassen und dadurch das Ver-

ständnis erschwert; er mufste es, weil er fingiert, dafs sein Gedicht zu der Hochzeit eines Nachkommen jenes alten Grafen verfertigt sei. Auch die Form, die humoristisch wirken soll, es auch an vielen Stellen thut, zeigt doch ähnliche Schwächen, wie die oben bei der Besprechung des getreuen Eckart angeführten, wenngleich in geringerem Mafse.

Der Fischer endlich scheint mir dem Auffassungs- und Gefühlsvermögen des Obertertianers ganz fern zu liegen. Er versteht wohl den äufseren Gang des Ereignisses, wie der Fischer von der Wassernixe in den Strom gelockt wird, aber ganz unbegreiflich bleibt die Symbolik des Gedichtes. Der unerwachsene Knabe, dessen Ich noch viel zu sehr mit der Natur zusammenhängt, als dafs er etwas Absonderliches, Seltsames in ihr zu finden vermöchte, fühlt nicht den geheimnisvollen Zauber, den das Wasser ausübt auf den Jüngling und Mann: ihm ist das Wasser eben Wasser, in dem er gern badet und schwimmt, auf welchem er Kahn fährt u. s. f. Er weifs noch nichts von solchen unmittelbar wirkenden Naturkräften, die den Menschen erfassen, seinen Willen zerbrechen und ihn endlich in das Verderben reifsen.

Und noch eins: es giebt wohl kein anderes Gedicht, welches den Wortlaut der deutschen Sprache in vollendeterer Weise zeigte, keines, in welchem Wort und Inhalt sich mehr entsprechen, keines, das mehr Musik in sich trägt. Aber auch dafür hat der Knabe noch keinen Sinn. Gerade das Gefühl für Formenschönheit fehlt ihm fast gänzlich, mufs ihm, dem Germanen, anders als bei den Romanen, erst anerzogen werden, während er das ethisch Schöne, die gute That schon von früh auf zu beurteilen versteht. So wird ihm das Gedicht zu einem Gerippe ohne Fleisch. Ich sollte meinen, dafs der Fischer mit anderen Perlen der Goetheschen Lyrik in die oberen Klassen gehört. Dort erst wird das Gedicht gewürdigt werden als das, was es ist: als Kunstwerk.

---

6. Das lateinische Übungsbuch in der Sexta.

Von Dr. Hugo Willenbücher (Mainz).

Die Pädagogik ist keine feststehende Wissenschaft; sie richtet sich nach den Zeitverhältnissen und ist von den jeweiligen Zielen des Unterrichts abhängig. Auch wird sie nicht zum wenigsten von einzelnen Personen beeinflufst, insofern es z. B. einer Autorität auf diesem Gebiete gelingen kann, sie eine Zeit lang in gewisse Bahnen zu lenken und darin festzuhalten. Allerdings giebt es gewisse Grundregeln, die für alle Verhältnisse

und für alle Zeiten Geltung haben und die zu befolgen die Pflicht eines jeden Lehrers ist. Im übrigen aber kann die Pädagogik nicht auf die Dauer von einem bestimmten Träger abhängig sein und sich nicht für immer feststehenden Regeln fügen.

Wie sehr in pädagogischer Hinsicht die Ansichten ohne Nachteil für die Erreichung des Zieles auseinander gehen können, beweist u. a. die Fülle der Lehrbücher, die für die einzelnen Fächer in den verschiedenen Schulen Deutschlands eingeführt sind. Ich habe hier speziell das dem lateinischen Anfangsunterricht zu Grunde liegende Übungsbuch im Auge. Fast jede Anstalt hat für dieses Fach ihr eigenes Buch, und wenn man die Geschichte einer einzelnen Anstalt verfolgt, so wird man finden, dafs im Laufe der Jahre den fortschreitenden Bedürfnissen entsprechend zwei, drei und mehr Übungsbücher daselbst wechselten. Dasjenige Buch, das heute als vorzüglich gepriesen, wird nach einigen Jahren als untauglich bei Seite geschoben, um einem „besseren“ Platz zu machen, das vielleicht schon nach kurzer Zeit das Schicksal seines Vorgängers teilt. Aber mit der Verschiedenheit der Ansichten in pädagogischen Dingen oder mit einer Änderung der Lehrpläne allein ist diese Erscheinung noch nicht vollständig erklärt. Es kommen noch andere Gründe hinzu. Zumeist, glaube ich, überschätzt man den Wert des Übungsbuches für den Unterricht. Allerdings ist ein gutes Buch besser als ein schlechtes, aber ein geschickter Lehrer muss nach jedem Buch unterrichten können, denn schliefslich ist und bleibt die Persönlichkeit des Lehrers stets die Hauptsache beim Unterricht. Und wann wird wohl ein derartiges Buch, das in jeder Beziehung alle und für alle Zeiten befriedigt, geschrieben werden? Wohl niemals. Und vielleicht ist es gut so, denn die Überzeugung von der Vorzüglichkeit des Übungsbuches würde die Individualität des Lehrers gefährden und das wäre schade. Gleichwohl wird man, wenn die Notwendigkeit zur Einführung eines neuen Buches im Latein vorliegt, seine ganz bestimmten, etwa folgenden Anforderungen an dasselbe stellen.

1. Das Übungsbuch für den lateinischen Unterricht in der Sexta sei nicht zu umfangreich, der Wortschatz nicht zu grofs und frei von jedem seltenen, ungewöhnlichen Worte. Unregelmäfsigkeiten gehören nicht in das Sextapensum; sie seien sämtlich der folgenden Klasse, der Quinta, vorbehalten. Denn trotz der Beschränkung, die das Sextapensum im Laufe der Jahre erfahren hat, ist es immer noch umfangreich genug. Man kommt in städtischen Gymnasien wegen der gröfseren Anzahl, in ländlichen wegen der oft mangelhaften Vorbildung und geringen geistigen Regsamkeit der Schüler nicht zu einem ruhig fortschreitenden Unterricht. Infolge der noch zu grofsen Anforderungen entsteht ein unnatürliches Hasten nach dem Ziele,

das einem liebevollen Eingehen in den vorliegenden Unterrichtsstoff entgegenarbeitet. Überdies bedenke man, daſs die Schüler erst neun Jahre alt sind und daſs eine sichere Beherrschung der Formenlehre besonders bei den heute reduzierten Schulstunden eine lange Zeit der Einübung voraussetzt. Übrigens ist der Zeitverlust, der durch Beschränkung des Sextapensums eintritt, nur scheinbar. Je fester sich die elementaren Begriffe eingeprägt haben, um so rascher und leichter wird sich der Unterricht in den höheren Klassen vollziehen. Aller Anfang ist schwer. Mancher mag heute noch, durch die Schwierigkeit der lateinischen Sprache von vornherein abgeschreckt, dem Studium verloren gehen, während er bei Beschneidung des Pensums die Anfangsschwierigkeiten leichter überwinden und in den folgenden Klassen vielleicht ein guter Schüler würde. Ich für mein Teil wäre deshalb geneigt, die Erlernung der 3. und 4. Conjugation der Quinta zuzuweisen, in der Meinung, daſs auf diese Weise erst das richtige Verhältnis zwischen den Pensen dieser beiden Klassen hergestellt sei.

2. Das Übungsbuch enthalte neben Einzelsätzen auch zusammenhängende Stücke. Ich kann mich nämlich nicht mit der Forderung derjenigen Pädagogen einverstanden erklären, die bereits in Sexta die Lektüre von nur zusammenhängenden Lesestücken empfehlen. Es hängt dies zusammen mit der Frage der induktiven und deduktiven Methode. Man kann nicht einseitig nur induktiv sein. In geistreicher Weise hat Lutsch, Lehrproben 57 S. 86 ff., eine Unterrichtsstunde in Sexta und eine solche in Quinta nach der sogenannten neuen (induktiven) Methode besprochen. Man sieht daraus, daſs Herr Direktor Lutsch ein vorzüglicher Lehrer ist; im übrigen aber meine ich, daſs seine Darlegungen noch nichts für die Brauchbarkeit der Methode an sich beweisen. Der Fehler, den der Herr Verfasser begeht, ist der, daſs er Lehrer voraussetzt, die ihm an Geschick und Gewandtheit gewachsen sind, was aber doch in vielen Fällen nicht ganz zustimmen mag. Eine Methode aber, die sich nur an die besten Lehrer richtet, ist für die Praxis aus naheliegendem Grunde von zweifelhaftem Werte. Daher kommt es auch, daſs die lateinischen Lesebücher von Lutsch im Publikum vielfach eine absprechende Kritik erfahren, insofern nicht das von den Schülern geleistet wird, was die Eltern nach der aufgewandten Mühe ihrer Söhne erwartet hatten. Ich möchte deshalb behaupten, daſs in den meisten Fällen das ältere Verfahren — das Ausgehen von dem Paradigma — als das natürliche und naheliegende gerade für die Praxis auch das bessere ist. Im übrigen ist der Unterschied gar nicht so groſs, wie es auf den ersten Blick scheinen möchte. Lutsch sagt bei jeder einzelnen Form, die vorkommt, die Bedeutung, also z. B. *exercitus* heisst das Heer, *in saltu* in dem Waldgebirge, *exercitui* dem Heere usw.; nach

dem alten Verfahren werden diese Einzelbemerkungen eben dadurch zusammengefafst, dafs man bei noch geschlossenem Buche die Deklination an die Tafel schreibt und erklärt. Und es fragt sich noch, welche geistige Thätigkeit die gröfsere ist, wenn der Schüler aus in saltu = in dem Waldgebirge schliefst, dafs der Abl. sing. der 4. Deklination auf u ausgeht, oder wenn er nach vorhergegangener Einführung in die 4. Deklination und nachdem ihn der Lehrer oder das Vokabularium über die Bedeutung von *saltus* aufgeklärt hat, richtig *in saltu* mit „in dem Waldgebirge" übersetzen und angeben kann, dafs saltu der Ablativ sing. ist. Dafs man allerdings das Geschlecht der Wörter auf *us* auf induktive Weise finden lasse, versteht sich von selbst, insofern die Schüler dies durch die blofse Beobachtung der beigegebenen Adjektive erreichen können. Überhaupt glaube ich, dafs das induktive Verfahren nur da am Platze ist, wo sich das Neue eben durch einfache Beobachtung erkennen läfst; in allen andern Fällen dürfte es von dem Odium des Gekünstelten nicht ganz freizusprechen sein. Einen Vorteil aber hat die alte Methode entschieden vor der neuen voraus. Lutsch ist gezwungen, die ganze Deklination in einer Stunde durchzunehmen, während man im andern Falle, sobald es wegen geringer geistiger Regsamkeit der Schüler notwendig erscheint, eine Trennung des Stoffes a) in Singularis b) Pluralis eintreten lassen kann. Schliefslich, meine ich, ist Lutschs Verfahren nicht einmal ein rein induktives. Er durfte z. B. nicht von vornherein sagen, *in saltu* heifst in dem Waldgebirge. Er müfste, besonders nachdem einmal *exercitus* da war, fragen: „Wer weifs, welcher Casus saltu in dem Ausdrucke *in saltu* ist?" Er wird, wenn die Schüler bereits gelernt haben, dafs die Präposition in auf die Frage wo den Ablativ regiert, unfehlbar die richtige Antwort erhalten. Die zweite Frage müfste die sein: „Wer von euch kann sich nun denken, wie der Nominativ dazu heifst?" Die Antwort hiefse *saltus*. Das sich hieraus ergebende Resultat wäre: Es giebt auch Wörter mit der Nominativendung *us*, die nicht nach der 2. oder 3. Deklination gehen, und diese haben im Ablativ — dafs es singularis ist, mufs dann allerdings der Lehrer sagen — die Endung *u*. Zuletzt käme dann mit Zuhilfenahme des Vokabulariums die Übersetzung „in dem Waldgebirge". Was Lutsch S. 90 über die Einübung der 4. Deklination sagt, ist voll zu unterschreiben, aber dies hängt mit der Frage, ob induktiv oder deduktiv, überhaupt nicht zusammen; es ist gewissermafsen beiden Methoden gemeinschaftlich. Doch kommen wir nach dieser Abschweifung wieder auf das Übungsbuch zurück. Ich bin überzeugt, dafs man den Wert, den das Interesse für den Inhalt, wenigstens auf dieser untersten Stufe, auf das Erlernen der grammatischen Formen ausübt, allzusehr überschätzt. Der Schüler hat das richtige Gefühl, dafs es

dem Lehrer schliefslich doch weniger darauf ankommt, dafs er den Inhalt beispielshalber einer Fabel kenne, als dafs er seine grammatischen Formen im Gedächtnis festhalte. Ja, man kann geradezu behaupten, dafs die Lektüre nur zusammenhängender Stücke die Aufgabe von Schüler und Lehrer in Sexta bedeutend erschwere. Denn abgesehen von andern Nachteilen, wie z. B. seltenen Wörtern, verfrühten grammatischen Schwierigkeiten, die zum Aufbau einer Fabel usw. verwandt werden müssen, bieten derartige kleine Erzählungen viel zu wenig Variation der zu erlernenden Formen[1]. Was aber das Übungsbuch entbehrt, müssen mündliche Übungen in reichem Mafse ersetzen. Dadurch bekommt man eben zusammenhängende Stücke und Einzelsätze nebeneinander, wozu aber bei der Gröfse des Sextapensums die Zeit nicht ausreicht. Etwas anderes ist es, wenn von Zeit zu Zeit gewissermafsen zur Erholung ein kleines zusammenhängendes Stückchen, eine Fabel, eine Erzählung, übersetzt wird. Dann aber hüte man sich, um den Schülern die Freude am Inhalt nicht zu verderben, mehr als nötig, Grammatik damit zu verbinden. Schliefslich hört man oft von Lehrern, die nach Übungsbüchern mit zusammenhängenden Stücken, also etwa Lutsch, zu unterrichten haben, die Klage aussprechen, dafs es bei der hierdurch notwendigen Lehrmethode jüngeren Schülern, die auch nur eine Woche zu fehlen gezwungen sind, ungeheuer schwer fällt, das Versäumte nachzuholen. Aus den angeführten Gründen also ist meiner Ansicht nach beim lateinischen Unterricht in Sexta ein Übungsbuch vorzuziehen, das gröfstenteils aus Einzelsätzen besteht, allerdings nicht solchen, wie sie etwa Hennings Elementarbuch bietet, die sich meist durch Mangel jeglichen Inhalts auszeichnen und in ihrer grammtischen Struktur keinen nennenswerten Fortschritt erkennen lassen. Auch Einzelsätze sollen zu kurzen inhaltlichen Fragen Veranlassung geben können und dies wird der Fall sein, sobald sie geschichtlichen Inhalt haben[2].

3. Von grofser Wichtigkeit für ein lateinisches Übungsbuch in Sexta ist ferner die Verteilung des grammatischen Stoffes. Im allgemeinen kann man sich in dieser Beziehung über die vorhandenen Übungsbücher nicht

1) Somit können die einzelnen in der Lektüre vorkommenden Formen meist doch nur etwa als Ausgangspunkt für die folgende Besprechung dienen und müssen die übrigen Formen auf deduktivem Wege gelernt werden.

2) Ich spreche hier nur von dem Übungsbuch in Sexta, nicht von dem der Quinta, welch letzteres schon als Vorübung für die Schriftstellerlektüre auch meiner Meinung nach möglichst zusammenhängende Stücke enthalten mufs und nach dem höheren geistigen Standpunkt der Schüler auch enthalten kann. Überdies fallen viele Nachteile, welche die Lektüre zusammenhängender Stücke für Sexta hat, in Quinta schon wegen der Natur des hier zu erlernenden grammatischen Stoffes weg.

beklagen. Fast überall ist auf eine zweckmäfsige Verteilung in der Weise Rücksicht genommen, dafs eine stete Abwechselung zwischen Deklination und Konjugation stattfindet. Darauf wie diese Abwechselung hervorgebracht wird, kommt wenig an. Gleichwohl füge ich der Vollständigkeit halber einen Verteilungsplan bei, wonach ich das grammatische Pensum der Sexta ungefähr IX Kapiteln zuweise.

I. Indikativ. Präs. Akt. der 1. und 2. Konjugation. 1. und 2. Deklination. Substantiva und Adjectiva.
II. Konjugation des Indikativs von sum. Präpositionen.
III. Dritte Deklination. Substantiva.
IV. Konjugation des Indikativs der 1. und 2. Konjugation.
V. Zahlwörter, Adjektiva der 3. Deklination; Komparation.
VI. Konjugation des Konjunktivs von sum und der 2 ersten Konjugationen.
VII. 4. und 5. Deklination.
VIII. Passiv der 1. und 2. Konjugation.
IX. Pronomina.

Auch in den einzelnen Kapiteln müssen die Schwierigkeiten gleichmäfsig verteilt werden. So bringen z. B. die kleinen Sextaner, besonders wenn sie nicht aus der Vorschule gekommen sind, verhältnismäfsig geringe Vorstellungen in grammatischen Dingen mit. Deshalb darf die 1. Deklination nicht gleich auf einmal, sondern müssen die einzelnen Casus nacheinander behandelt werden, damit sich die Schüler — und dies kann ganz gut auf induktive Weise geschehen — erst nach und nach mit den Funktionen der Casus im Satze bekannt machen. Bei den folgenden Deklinationen kann natürlich das ganze Paradigma eine methodische Einheit bilden. Besonders schwer fällt den Kleinen bei der Erlernung der 3. Deklination wegen der etwas unregelmäfsigen Nominativbildung die Scheidung zwischen Stamm und Endung. Hier ist deshalb besonders auf die Reihenfolge der zu behandelnden Paradigmata zu achten; dieselbe ist am besten folgende: 1. Maskulina, a) Wörter auf *or er os o (nis)*, b) Wörter auf *ex (rex iudex)* und die Ungleichsilbigen auf *es;* 2. Feminina, a) die Dentalstämme auf *as aus us*, b) die Vokalstämme auf *es* und *is*, c) die Wörter auf *x* und *s* mit vorhergehendem Konsonant; 3. Neutra, a) auf *en* und *us*, b) *e al* und *ar*, c) Einzelwörter wie *lac, fulgur, caput*. Bei den Pronomina soll sich der Verfasser eines lateinischen Übungsbuches auf das Notwendigste beschränken. Bezüglich der Satzlehre mufs sich ein Fortschritt im Laufe des Buches bemerkbar machen. Mit dem einfachen Satze beginnend, müssen die Schüler am Schlusse der Sexta so weit gebracht sein, dafs sie alle Arten von Nebensätzen zu erkennen im stande sind. Diese Forderung des allmählichen Fortschreitens vom Leichteren zum

Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten macht ebenfalls die Benutzung eines Übungsbuches mit nur zusammenhängenden Stücken unthunlich, da sich hierin die Schwierigkeiten von vornherein allzu sehr häufen. Wie das Übungsbuch der Quinta zur Schriftstellerlektüre überleiten und deshalb gröfstenteils aus zusammenhängenden Lesestücken bestehen soll, so soll das Sextabuch zunächst nur eine Vorstufe für die Lektüre in Quinta bilden und mufs so notwendigerweise nach meiner Ansicht zumeist Einzelsätze bieten.

4. Das Übungsbuch enthalte sowohl lateinische als deutsche Übersetzungsstücke in der Weise, dafs letztere z. T. die Variation zu den vorausgegangenen lateinischen bilden, z. Teil das Neugelernte mit Früherem verbinden und somit Gelegenheit zu Wiederholungen bieten. Aufserdem sind zwei Vokabularien wünschenswert; das eine mit nach Paragraphen geordneten Vokabeln, zum Zwecke der erstmaligen Erlernung und späteren Repetition, das andere in alphabetischer Ordnung, das den Schüler in stand setzen soll, auch einmal ein vergessenes Wort nachzuschlagen. Ein Vokabularium, wie es Schmidt seinem Elementarbuch der lateinischen Sprache beifügt, ist unpraktisch, indem dadurch der Unterricht mehr gehemmt als gefördert und die Absicht, die den Verfasser leitet, auf andere Weise bequemer erreicht wird[1]. Schliefslich ist, um die Benutzung einer grofsen Grammatik entbehrlich zu machen, ein grammatischer Anhang mit Paradigmata der Deklination, Konjugation usw. wünschenswert.

Der Anfangsunterricht im Latein gehört zu den schönsten und dankbarsten Aufgaben eines Lehrers. Im allgemeinen bringen nämlich gerade diesem Unterrichtsgegenstande als der ersten fremden Sprache die Schüler von vornherein grofsen Eifer entgegen. Und diesen Eifer mufs der Lehrer zu erhalten suchen; er darf ihn nicht etwa durch übergrofse Strenge oder zu weit getriebene Pedanterie ersticken. Er mufs sich bemühen, seinen Unterricht auf alle Weise den Schülern interessant zu machen. Zeitweiliges Chorsprechen, rasches Abfragen, fortwährende Benutzung der Tafel müssen die Aufmerksamkeit stets rege erhalten; kleine Scherze, gelegentlich gespendetes Lob eine drohende Ermüdung bannen. Am besten aber wird das Interesse am Unterricht wachgehalten, wenn der Lehrer von vornherein bei seinen Schülern das Gefühl des Könnens erweckt, und dies geschieht, wenn er keinen Schritt weitergeht, als bis er zur Überzeugung gekommen ist, dafs alle Schüler, selbst die schwächsten, zu folgen im stande sind.

1) Zusammenstellungen von nach gewissen Gesichtspunkten geordneten Wörtern können von den Schülern selbst unter Beihülfe des Lehrers in der Stunde geschehen.

Gute Noten im Anfange regen mächtig zu immer erneutem Fleifse an[1]. Häusliche Arbeiten haben für Sexta wenig Wert. 5—10 Minuten täglich dürften genügen, um die Sextaarbeit, Repetition einiger Wörter oder eines Paradigmas, einer Genusregel zu erledigen. Was darüber ist, ist vom Übel. Eine Wiederholung von Übungsstücken in der Art, dafs die in der vorhergehenden Stunde übersetzten Sätze genau so wiedergegeben werden, wie zum ersten Male, halte ich für zeitraubend. Statt der einfachen Repetition hat Variation stattzufinden[2]. Das Ceterum censeo aber des Unterrichts sind

1) Von diesem Gesichtspunkte ausgehend und um einer übertriebenen Strenge der Schule entgegen zu arbeiten, hat die vorgesetzte Behörde einen gewissen Prozentsatz guter Leistungen normiert, den die Lehrer zu erreichen sich bemühen sollen. Die dieser Bestimmung zu Grunde liegende Absicht ist durchaus löblich; gleichwohl aber wird diese Forderung zumeist als Zwang von den Lehrern empfunden und dies meiner Ansicht nach mit Recht. Denn ganz abgesehen davon, dafs die sich entsprechenden Noten der einzelnen Lehrer vielfach nicht gleichwertig sind, liegt die grofse Gefahr vor, dafs der erzieherische Wert der Noten verloren geht, wenn ein Schüler, dessen mangelhafte Leistungen während des Jahres öfters Veranlassung zu Tadel gegeben haben, am Schlusse zur Erreichung des Prozentsatzes noch eine genügende Note erhalten mufs. Selbst für die Schüler ist diese Bestimmung ein zweischneidiges Schwert; gar mancher wird auf diese Weise in mittlere oder gar höhere Klassen versetzt, der es doch nie und nimmermehr zu einem erfolgreichen Studium bringen wird. Man spricht so viel von einem gelehrten Proletariat. Auf diese Weise wird es eben zum Teil grofsgezogen. Besonders in den unteren Klassen des Gymnasiums sollte man bei der Versetzung mit grofser Strenge zu Werke gehen, um den Schülern, so lange es noch Zeit ist, Gelegenheit zum Übergang in eine andere Schule und damit zur Ergreifung eines andern Berufes zu geben, als derjenige ist, den sie mit dem Besuche des Gymnasiums erstrebten.

2) Die Wichtigkeit der häuslichen Arbeiten wächst mit den ansteigenden Klassen. Je älter der Schüler, desto gröfser und selbständiger die Aufgaben. Allerdings soll der Lehrer in der Stellung derselben auch hier nicht zu weit gehen, wie dies früher fast allgemein geschehen ist. Wohl hat die Überbürdungsfrage Abhilfe geschaffen, indem seit der Zeit die Lehrer gezwungen werden, durch Eintragen der mutmafslichen Vorbereitungszeit sich Rechenschaft über die Schwierigkeit der gestellten Aufgabe zu geben. Doch dürfen wir uns nicht darüber täuschen und gelegentliche Umfrage — wozu besonders der Klassenführer verpflichtet ist — wird es auch bestätigen, dafs man im allgemeinen geneigt ist, die Vorbereitungszeit als zu gering anzugeben. Und insofern, meine ich, hat das Einschreiben der Arbeitszeit den Nachteil, dafs gewisse, meist schwächere Schüler glauben, ihrer Pflicht Genüge gethan zu haben, wenn sie die angegebene Zeit bei ihren Büchern gesessen haben. Überhaupt soll man meiner Ansicht nach nichts beurteilen wollen, was sich der genauen Kontrolle entzieht. Ich denke hierbei in erster Linie auch an die Fleissnote der Zeugnisse. Ich bin überzeugt, dafs bezüglich derselben Klagen über Klagen bei dem Direktor einlaufen würden, wenn nicht alle Eltern lieber faule als dumme Kinder haben möchten. Aufserdem liegt die Gefahr vor, dafs auch die andern Noten eines Lehrers in den Augen der Eltern entwertet werden, wenn diese sich sagen müssen, dafs der Lehrer in der Fleifsnote nicht das Richtige getroffen hat.

zwei Dinge: Repetition und Konstruieren. Täglich mufs etwas wiederholt, das ganze Jahr hindurch konstruiert werden. So sind die Anforderungen, die während der Stunde an den Lehrer herantreten, gerade in dem lateinischen Unterricht der Sexta besonders grofs. Deshalb finde ich es auch billig, dafs der Direktor einen Lehrer nicht mehrere Jahre hintereinander nur in Sexta oder Quinta beschäftige, sondern auch abwechselnd den Unterricht in mittleren und oberen Klassen erteilen liefse. Es hat dies auch den Vorteil, 1. dafs jüngere Lehrer mit dem ganzen Unterrichtsbetrieb der Anstalt bekannt würden und 2. ältere Lehrer, die dann auch zum Unterricht in den unteren Klassen herangezogen werden müfsten, immer Fühlung mit dem Pensum und der Methode in denselben behielten und 3. dadurch jede Rivalität, die heute oft das Verhältnis der Lehrer untereinander trübt, beseitigt würde.

---

7. Über vergleichendes Verfahren beim Lateinunterricht in VI bis IV.

Von Oberlehrer Wenning (Hanau).

Wenn es als feststehend gelten mufs, dafs der letzte Zweck der höheren Schule die Gewöhnung an scharfes Vergleichen und Unterscheiden und logisches Denken ist, und Bildung wesentlich in dem Vermögen besteht, z. B. das Wahre vom Unwahren und Falschen zu unterscheiden, so wird man billig fragen dürfen, weshalb beim fremdsprachlichen Unterricht nicht viel häufiger, als es in Wirklichkeit geschieht, zu der natürlichen und sich von selbst darbietenden Hilfe der Vergleichung analoger Erscheinungen gegriffen und in Unterrichtsanleitungen nicht viel bestimmter und dringender dieses naheliegende Unterrichtsmittel empfohlen wird.

Was speziell das humanistische Gymnasium angeht, so bieten gerade seine vornehmsten Unterrichtsstoffe, die beiden klassischen Sprachen, eine Fülle von Erscheinungen, die weit mehr als die modernen Fremdsprachen zu geistbildenden Betrachtungen und Vergleichungen mit der Muttersprache usw., aber auch zu Vergleichungen mit entsprechenden Erscheinungen derselben Sprache auffordern, und diese Vergleiche ergeben oft so anziehende und feine Unterschiede, dafs bis heute nichts gefunden worden ist, was für den Geist eines jungen Menschen bildender wäre als diese Mannigfaltigkeit im sprachlichen Ausdruck des menschlichen Denkens.

Wenn auch bei der mit Recht jetzt in den Vordergrund gestellten Lektüre die gedachte Vergleichung mit der Muttersprache fortlaufend vor



sich geht, so dürfte doch nicht zu leugnen sein, dafs dem jungen Anfänger in der alten Sprache viele Analogien und Unterschiede in der grammatischen Form entgehen oder doch nicht in wünschenswertem Grade zum Bewufstsein kommen, ohne eine durchgreifende Schulung in der Grammatik, die ihrer Aufgabe um so gerechter würde, als sie die Vergleichung des fremdsprachlichen Ausdrucks nicht nur mit dem entsprechenden muttersprachlichen usw., sondern auch mit verwandtem Ausdruck derselben Fremdsprache in den Dienst des Verständnisses stellte; dafs also gerade die eine solche Vergleichung möglichst berücksichtigende Behandlung der Grammatik an sich schon einen hohen Bildungswert hat und wenigstens auf den unteren und mittleren Stufen ein wichtige Seite des Unterrichts bleiben mufs.

Da Dettweiler in seiner Unterrichtsanleitung des Lateinischen (in Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 3. Bd. I) nur an ganz wenigen Stellen (S. 78, 81 und 108) und hier nur ganz kurz und beiläufig auf den Nutzen der Nebeneinanderstellung gleich oder ähnlich lautender Formen hinweist und auch Waldeck in seiner praktischen Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik diese Seite der Belehrung zu wenig zu betonen scheint, mir aufserdem auch keine Schrift bekannt geworden ist, welche sie bestimmt forderte, so gebe ich angesichts der immer mehr, wie es scheint, um sich greifenden Unsicherheit der Schüler in der Kenntnis der lateinischen Grammatik im folgenden einen kleinen Bericht über einübenden Lateinunterricht auf den Unterstufen, wobei ich mich zunächst wesentlich darauf beschränke zu zeigen, wie ich mir die Grundstützen für das entstehende Gebäude durch Vergleichung innerhalb des Lateinischen selbst am besten hergerichtet denke.

Sogleich der Unterricht in der ersten Deklination läfst sich recht mannigfaltig gestalten. Nachdem die Kasus und Numeri an der Hand der Muttersprache induktiv abgeleitet, nach Begriff und Form erfafst und auseinander gehalten, auch eine Anzahl Vokabeln aus geeigneten lateinischen Übungssätzchen angeeignet sind, werden sich zur festen Einübung der Deklinationsendungen allerdings weniger die alten eintönigen Deklinierübungen empfehlen, wohl aber die Aufforderung, dafs im Singular und Plural für jeden andern Kasus ein anderes Wort eingesetzt, weiterhin, dafs Singular und Plural kombiniert (Nom. mensa, der Tisch, mensae, die Tische) dekliniert werden und zwar zunächst das gleiche Wort in beiden Numeri, sodann in jedem derselben ein besonderes, und dafs man endlich auch so überall ein besonderes Wort einsetzen läfst. Man kann ferner, gewissermafsen springend, vom Nom. Sing. zum Gen. Plur., zum Dat. Sing., Acc. Plur. und Abl. Sing. übergehen lassen und ebenso mit dem Nom. Plur.

beginnend verfahren oder dieses Schema umdrehend mit einem Ablativ oder einer beliebigen Kasusform beginnen. Selbstverständlich fehlen bei allen diesen fast spielenden Übungen die entsprechenden deutschen Formen nie, und man wird gut thun, dieselben zur Abwechslung und aus anderen naheliegenden Gründen dem Lateinischen bald nachfolgen, bald vorangehen zu lassen. Auswahl und Reihenfolge der zu verwendenden Vokabeln bestimmt sich hauptsächlich nach dem Geschlecht der deutschen Bedeutung, so daſs bald ein Wort, dessen deutsche Bedeutung männlich ist, in den Nom., ein im Deutschen weibliches in den Gen. u. s. f. tritt, bald ein im Deutschen weibliches im Nom., ein sächliches im Gen. u. s. f. steht. So werden die Lateinstunden zugleich zu einem ganz fruchtbaren Unterricht im Deutschen: die Schüler werden die leidige Unsicherheit in der Handhabung des Artikels bald los. Sollten diese vom Einfachen zum Schwierigeren fortschreitenden, deduktiven Übungen die angehenden Sextaner, diese tirones disciplinae latinae, nicht in steigendem Maſse interessieren und in Atem halten und sollten sie nicht eine erleichternde Vorübung für das Übersetzen nicht nur aus der Muttersprache, sondern auch in die Muttersprache sein? Ich glaube und weiſs es. Eine solche Deklinierübung kann auch schon recht bald die erste schriftliche, von vornherein auf gute Anordnung und Schrift und auf Reinlichkeit abzielende Hausaufgabe werden, wobei natürlich vorausgesetzt werden muſs, daſs die Schüler zahlreiche ähnliche Übungen, die anfangs der Lehrer selbst, später fähigere Schüler geschrieben, an der Wandtafel angeschaut haben und daſs die Schüler die genaueste Anweisung zu dieser Erstlingsarbeit, zumeist durch Vorschreiben von der Hand des Lehrers an der Wandtafel, bekommen.

Man wende nicht ein, der Wechsel der Vokabeln und Formen komme besser und natürlicher im Satz zu seinem Recht. Wenn dies auch nicht bestritten werden soll, so ist doch zu bedenken, daſs wir erziehenden Unterricht zu leisten haben, daſs wir z. B. nicht frühzeitig genug auf die Kinder einwirken können, um sie an Geistesgegenwart und Schlagfertigkeit zu gewöhnen, daſs wir es nicht mit einem Schüler, sondern mit 20 oder 30 oder leider hier und da noch mehr Schülern zu thun haben, daſs jener Wechsel in einem Sextanersätzchen nicht von groſsem Belang sein, daſs aber mit einem der beschriebenen Schemata auch eine groſse Klasse im Gang erhalten werden kann, indem jede oder fast jede andere Form ein anderer Schüler zu sagen hat, endlich daſs der Wechsel in einem Sätzchen jedenfalls nicht so rasch (und vielfach) erfolgen kann. Ostermann-Müllers Übungsbuch für VI, 3. Aufl., enthält übrigens nur vier kurze lateinische Übungsstücke (zusammen 66 Zeilen) für die erste Deklination und ebenso vier deutsche Stücke, die bald vergriffen sein dürften, wenn sie

auch mehrmals wiederholt, wie notwendig, aber in raschem Tempo durchübersetzt werden. Auch erscheint mir die Sachlichkeit und die innere Wahrheit mancher Sätze in den heutigen Übungsbüchern in zweifelhaftem Lichte. Und schliefslich ist der Grundsatz: „kein Sprachunterricht ohne Sachunterricht“ wahrlich nicht konsequent durchzuführen. Auf möglichste Vermannigfaltigung des Unterrichts kommt es an.

Beim Übergang zur zweiten Deklination wird nicht nur streng an die Errungenschaft der ersten Deklination angeknüpft, sondern es werden fortgesetzt die alten und bekannten Bausteine mit den neuen in passender Mischung zu einem neuen Gebäude verbunden. Da jetzt der Kasusbegriff usw. fertig vorliegt, so brauchen nur die Endungen aus geeigneten Sätzen kennen gelernt zu werden. Ist aber das neue Bild der Endungen erarbeitet und an der Wandtafel zu klarer Anschauung gebracht, so dürfte man sofort damit beginnen, ein Wort auf us und eins auf a nebeneinander deklinieren zu lassen, ehe man danach sucht, in weiteren Übungssätzen das Gedächtnis an die erste Deklination wieder aufzufrischen. Diese Übung wird man im Wechsel mit Übersetzungsübungen nach und nach in der oben beschriebenen Weise variieren. Ein Schritt weiter wäre die Hinzunahme der Neutra auf um und der Masculina auf er, zu welchen letzteren mit der Bedeutung der Stamm gedächtnismäfsig eingeprägt und beim Vokabelnennen jedesmal und ohne besondere Aufforderung angegeben wird. So würde schliefslich ein aus vier Gliedern bestehendes Schema entstehen, das sich durch Nebeneinanderstellung der Singulare und Plurale leicht auf die doppelte Gliederzahl bringen, aber auch beliebig einschränken liefse, und an welchem die Schüler die Wortformen stetig zu vergleichen und gehörig zu unterscheiden gezwungen würden (und sich gern zwingen lassen). Die Behandlung der Adjektiva nach der ersten und zweiten Deklination, die hier einsetzt, bietet keine Schwierigkeit mehr, wird vielmehr wie ein Exercitium an einem neuen Turngerüst mit Freuden begrüfst, und nicht nur mensa rotunda, sondern auch populus alta, agricola industrius, nauta miser, vulgus infidum werden in einer, höchstens zwei Stunden durchgeübt und begriffen sein.

Eine offene Frage, obgleich ein sehr wichtiger Punkt, scheint mir noch die Feststellung des Geschlechts der Substantiva zu sein, die ich im Sinne Dettweilers (S. 79) entschieden sehen möchte. Ich gebe ebenfalls der abschliefsenden Genusregel in einfachster prosaischer Form den Vorzug vor der in poetischer Form, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dafs diese letztere der Gedankenlosigkeit Vorschub leistet, ohne das Schönheitsgefühl der Schüler zu befriedigen oder zu erhöhen.

In ähnlicher Weise wie die zweite mit der ersten ist die dritte Deklination mit den beiden vorhergehenden zu kombinieren und man erleichtert sich den Dienst wesentlich durch Aufsuchung ähnlicher Worte wie mensa und mensis, ager und agger, vir und vis, opera und opus, anima und animal, genere und genus, potentia, potens und potestas, equus und eques, fluvius und flumen, decorus und decus. Auch auf Ähnlichkeiten innerhalb der dritten Deklination wird man sein Augenmerk richten und mit Vorteil z. B. lex und legio, mens und mensis, gens und genus nebeneinander behandeln. Ein reicher Stoff des Unterrichts ist natürlich die Verbindung der Substantiva mit den Adjektiven der dritten Deklination, nachdem diese hinzugekommen sind. Aber je reicher der Stoff, um so mehr hat man bei der Vorbereitung die Zusammenstellungen so zu wählen, dafs die Unterschiede möglichst markant hervortreten. Besonderes Gewicht mufs man auf die Einübung der Neutra legen und die Schüler an die Abweichungen in ihrer Flexion recht nachhaltig gewöhnen, was am praktischsten durch parallele Behandlung mit Masculinen und Femininen geschieht.

Ganz passend würde man hier die Hauptformen der ersten Konjugation einschalten; doch unbedingt nötig ist das nicht, da zur Ermöglichung einer geeigneten Lektüre und zu geeigneten Übungen im Übersetzen ins Lateinische bereits eine grofse Anzahl von Verbalformen gelernt werden mufste.

Bei der Komparation der Adjektiva sollte man es nicht unterlassen, erst Positiv und Komparativ, zeletzt alle drei Grade nebeneinander deklinieren zu lassen, wie man auch viel sicherer und schneller zum Ziel kommt, wenn man nicht nur die Kardinal- und die entsprechenden Ordnungszahlen nebeneinander stellt, sondern auch die Zehner und Hunderter in entsprechender Weise zusammenordnet, so dafs schliefslich ein Schema wie folgt entsteht: unus, decem, centum, primus, decimus, centesimus oder in anderer Reihenfolge: unus, primus, decem, decimus, centum, centesimus usw.

Bei der Erklärung der persönlichen Fürwörter ist auf Grund des Deutschen zu zeigen, dafs diejenigen der ersten und zweiten Person zugleich Reflexiva sein können und dafs nur die der dritten Person besondere Formen für das reflexive Verhältnis haben. Der Hinweis auf diesen einfachen Unterschied wird den Schülern das Verständnis für die Verwendung der reflexiven Formen näher bringen und erleichtern; doch ist eine genaue Gegenüberstellung der einfachen lateinischen Reihe und der beiden deutschen Reihen durchaus nötig.

Und nun gar bei Behandlung des Verbums kommt die vergleichende Belehrung zu ihrem vollen Rechte. Denn gewifs hat man, wie auch Dett-

weiler (S. 80) will, hier alsbald den deduktiven Weg einzuschlagen, um alle nötigen Verbalformen zur Anschauung bringen zu können. Welche andere Hilfe aber sollte hier der Deduktion besser und schneller die Wege ebnen als eine stetige Vergleichung einerseits mit den entsprechenden Formen der Muttersprache, andrerseits aber vor allem auch mit analogen Formen des Lateinischen selbst. Vorgängige Festlegung und Ausbau der deutschen Grundlage in den Köpfen der Schüler ist natürlich von gröfster Wichtigkeit, wobei von vornherein der Unterschied der Form und Bedeutung von Aktiv und Passiv besonders betont werden mufs. Man wird sich überhaupt die Frage vorzulegen haben, ob man nach Aufstellung der Formen des Indic. Praes. Act. mit der Erklärung der übrigen Formen des Aktivs fortfährt oder aber mit dem Indic. Praes. Pass. und dementsprechend die Formen des Aktivs und Passivs fortlaufend in Parallele stellt. Ich möchte dem letzteren Wege den Vorzug geben, denn einerseits bieten Präsens des Aktivs und Präsens des Passivs alsbald einen besseren Wechsel für Bildung von Übungssätzen als die beiden ersten Tempora (Präsens und Imperfekt) des Aktivs, andrerseits kann der häufigen Verwechselung von Aktiv und Passiv, die meist auf wirklichem Mangel an Verständnis beruht, nicht früh und energisch genug entgegengetreten werden. — Ebenso wichtig wie der Anschlufs an das Deutsche ist offenbar die Zusammenstellung entsprechender lateinischer Formen, deren Unterschiede zunächst an der Wandtafel scharf etwa so markiert werden:

er lobt = lauda — **t**
er wird gelobt = lauda — **tur.**

Da man nicht einseitig bei dieser Nebeneinanderstellung der Formen der einzelnen Tempora im Aktiv und Passiv stehen bleiben, sondern auch Praes. und Imperf. Act. kombinieren wird, so wächst beim Fortschreiten vom Präsens zu den übrigen Tempora die Zahl der möglichen Kombinationen allmählich ins Unendliche. Aber es würde den Unterricht entsetzlich einseitig und langweilig machen, wollte man auch nur darauf ausgehen, sie möglichst vollzählig durchzuüben. Es kommt vielmehr darauf an, das Charakteristischste auszuwählen und es dahin zu bringen, dafs eine solche Übung, die so leicht variiert werden kann und dem Übersetzen meist vorausgehen oder demselben auch eingeschoben werden wird, möglichst sicher und flott von statten geht, auch wenn man dazu gelangt ist, für jede andere Form ein neues Wort einsetzen zu lassen. Die zu verwendenden Worte stehen jedesmal, deutlich geschrieben, an der Wandtafel, und für Indic. Imperf. dürften sich am meisten Wörter wie orbare, für den Conjunct. Imperf. superare, für die Formen des aktiven Perfektstammes

servare, für die mit dem Partic. Perf. Pass. gebildeten Tempora excitare empfehlen.

Nach dieser Einübung der ersten Konjugation, die erst im flinken Übersetzen ihren Abschlufs findet, begrüfsen die Schüler den Übergang zu deleo mit Freuden. Aber es würde fast ein Zerstörungswerk vollbringen heifsen, wollte man delere allein vornehmen und servare in Vergessenheit geraten lassen. Nur in der stetigen Kombination mit der ersten Konjugation liegt hier wiederum der Segen, und sie ermöglicht, recht bald zu monere, audire usw. überzugehen. Eine abschliefsende Übung mit manare, monere, minuere und munire dürfte den Gewinn aus der Arbeit deutlich zeigen und zu Wiederholungszwecken dienlich sein. Gute Dienste leistet auch die Zusammenstellung der Infinitive und Participien, soweit sie vernünftigerweise im Unterrichte der Sexta und Quinta vorkommen dürfen, sowie derjenigen Verbalformen, deren Verdeutschungen gleichlautend z. B. mit ‚ich werde' anfangen. Die Einübung der Deponentia, besonders in Übungssätzen und im Wechsel mit aktiven und passiven Formen, macht den Schülern keine Schwierigkeit mehr.

Auch auf syntaktische Verhältnisse läfst sich das vergleichende Verfahren anwenden. Es interessiert die Quartaner ersichtlich, wenn man ihnen an die Wandtafel schreibt:

me adiuvit = mir hat er geholfen;
mich hat er überredet = mihi persuasit;

und:

adjuvabimur = uns wird geholfen werden;
wir werden überredet werden = nobis persuadebitur;

und wenn man ihnen dann sagt: „die Regel über persuadeo usw. ist gewissermafsen die Umkehrung der Regel über iuvo und adiuvo und dies Verhältnis tritt am deutlichsten in den Formen des Passivs hervor.“ Mannigfache syntaktische Konjugationsübungen lassen sich mit Vorteil daran anschliefsen. Ferner wird man sagen dürfen, der Genetiv und Ablativ der Eigenschaft stehe durchaus wie ein Adjektiv entweder als Attribut oder als Prädikatsnomen; ebenso vertrete der Ablativ der Art und Weise ein Adverbium auf die Frage wie? — Variationen zahlreicher Sätze zum Übersetzen ins Lateinische und ins Deutsche sind recht eigentlich am Platz, wenn es darauf ankommt, den Schülern den Unterschied im Gebrauch des Partic. coniunct. und Partic. absolut. klar zu machen. Nur eine strenge Vergleichung kann hier nachhaltig wirksam sein. Weiter läfst sich schon den Quartanern verständlich machen, dafs die sogenannten einräumenden Nebensätze eigentlich nichts anderes sind als begründende Sätze, dafs sie aber das zu erwartende Gegenteil des Hauptsatzes begründen. Die ver-

schiedenen Dafs-Sätze untereinander und die Aufzeigung ihres Inhalts durch Verwandlung in unabhängige Sätze, ferner die Urteils-Dafssätze mit den indirekten Fragesätzen bieten die interessantesten Vergleichsobjekte dar.

---

8. Der Lehrplan der Realschule zu Ems. (Sexta.)

Im Verein mit dem Lehrerkollegium bearbeitet vom Direktor Dr. A. Gille.

Dem für alle Klassen unserer Anstalt ausgeführten Stoffaufbau liegen die „Lehrpläne und Lehraufgaben“ vom Jahre 1892 zu Grunde, die für die Realschule ein im ganzen planvolles, einheitliches und wohlabgeschlossenes Gebäude zu errichten erlauben. Selbst da, wo man vielleicht aus inneren Gründen eine Änderung wünschen könnte, wie z. B. bez. des erdkundlichen Stoffes in III_2 und III_1, der besser umzustellen wäre, so dafs die Wiederholung der physischen Erdkunde Deutschlands derjenigen der politischen voraufginge, sind wir doch genau, im erwähnten Falle wegen der zur Verfügung stehenden Stundenzahl, den Vorschriften der Lehrpläne gefolgt. Wenn unsere Stoffverteilung auf eine gewisse Eigenart Anspruch erheben darf, so liegt diese in der Berücksichtigung der Konzentration im Sinne eines möglichst engen Zusammenschliefsens und Verwebens der Vorstellungen im Innern des Zöglings durch gegenseitige Beziehung der Unterrichtsstoffe aufeinander. Dieser Gedanke bestimmt schon die Reihenfolge der vorgeführten Fächer: die eigentlichen Sachgebiete des Unterrichts, Erdkunde, Naturkunde und Geschichte sind als führende vorangestellt. Sie müssen unter sich möglichst in Beziehung gesetzt werden, aber vor allem sind sie für die mehr formalen Gebiete: Sprachen, Mathematik, Rechnen, Zeichnen, Schreiben und Singen mitbestimmend bei der Auswahl des Lehrstoffes. Dafs dabei der Charakter jedes dieser Fächer in der didaktischen Behandlung, besonders im Aufbau bewahrt bleibt, dafür sorgt schon der vorgeschriebene Lehrplan. Nur für den Stoff, an dem sie die ihnen entsprechende Form üben, sollen sie auf die leitenden Sachgebiete sehen. Es liegt dabei im Interesse des Unterrichts- und Erziehungszweckes, wenn besonders wichtige Gebiete wie typische Erscheinungen, epochemachende Begebenheiten, Gegenwart und Heimat näher stehende Stoffe mehrfach beleuchtet und geklärt werden. Als unterrichtlicher Grundsatz mufs dabei noch gelten, dafs Form und Inhalt in umgekehrtem Verhältnis stehen: Je schwerer die Form, desto einfacher und bekannter sei der Inhalt; mit wachsender Beherrschung der Form kann sich

servare, für die mit dem Partic. Perf. Pass. gebildeten Tempora excitare empfehlen.

Nach dieser Einübung der ersten Konjugation, die erst im flinken Übersetzen ihren Abschlufs findet, begrüfsen die Schüler den Übergang zu deleo mit Freuden. Aber es würde fast ein Zerstörungswerk vollbringen heifsen, wollte man delere allein vornehmen und servare in Vergessenheit geraten lassen. Nur in der stetigen Kombination mit der ersten Konjugation liegt hier wiederum der Segen, und sie ermöglicht, recht bald zu monere, audire usw. überzugehen. Eine abschliefsende Übung mit manare, monere, minuere und munire dürfte den Gewinn aus der Arbeit deutlich zeigen und zu Wiederholungszwecken dienlich sein. Gute Dienste leistet auch die Zusammenstellung der Infinitive und Participien, soweit sie vernünftigerweise im Unterrichte der Sexta und Quinta vorkommen dürfen, sowie derjenigen Verbalformen, deren Verdeutschungen gleichlautend z. B. mit ‚ich werde‘ anfangen. Die Einübung der Deponentia, besonders in Übungssätzen und im Wechsel mit aktiven und passiven Formen, macht den Schülern keine Schwierigkeit mehr.

Auch auf syntaktische Verhältnisse läfst sich das vergleichende Verfahren anwenden. Es interessiert die Quartaner ersichtlich, wenn man ihnen an die Wandtafel schreibt:

me adiuvit = mir hat er geholfen;
mich hat er überredet = mihi persuasit;

und:

adjuvabimur = uns wird geholfen werden;
wir werden überredet werden = nobis persuadebitur;

und wenn man ihnen dann sagt: „die Regel über persuadeo usw. ist gewissermafsen die Umkehrung der Regel über iuvo und adiuvo und dies Verhältnis tritt am deutlichsten in den Formen des Passivs hervor.“ Mannigfache syntaktische Konjugationsübungen lassen sich mit Vorteil daran anschliefsen. Ferner wird man sagen dürfen, der Genetiv und Ablativ der Eigenschaft stehe durchaus wie ein Adjektiv entweder als Attribut oder als Prädikatsnomen; ebenso vertrete der Ablativ der Art und Weise ein Adverbium auf die Frage wie? — Variationen zahlreicher Sätze zum Übersetzen ins Lateinische und ins Deutsche sind recht eigentlich am Platz, wenn es darauf ankommt, den Schülern den Unterschied im Gebrauch des Partic. coniunct. und Partic. absolut. klar zu machen. Nur eine strenge Vergleichung kann hier nachhaltig wirksam sein. Weiter läfst sich schon den Quartanern verständlich machen, dafs die sogenannten einräumenden Nebensätze eigentlich nichts anderes sind als begründende Sätze, dafs sie aber das zu erwartende Gegenteil des Hauptsatzes begründen. Die ver-

schiedenen Dafs-Sätze untereinander und die Aufzeigung ihres Inhalts durch Verwandlung in unabhängige Sätze, ferner die Urteils-Dafssätze mit den indirekten Fragesätzen bieten die interessantesten Vergleichsobjekte dar.

---

8. Der Lehrplan der Realschule zu Ems. (Sexta.)

Im Verein mit dem Lehrerkollegium bearbeitet vom Direktor Dr. A. Gille.

Dem für alle Klassen unserer Anstalt ausgeführten Stoffaufbau liegen die „Lehrpläne und Lehraufgaben“ vom Jahre 1892 zu Grunde, die für die Realschule ein im ganzen planvolles, einheitliches und wohlabgeschlossenes Gebäude zu errichten erlauben. Selbst da, wo man vielleicht aus inneren Gründen eine Änderung wünschen könnte, wie z. B. bez. des erdkundlichen Stoffes in III_2 und III_1, der besser umzustellen wäre, so dafs die Wiederholung der physischen Erdkunde Deutschlands derjenigen der politischen voraufginge, sind wir doch genau, im erwähnten Falle wegen der zur Verfügung stehenden Stundenzahl, den Vorschriften der Lehrpläne gefolgt. Wenn unsere Stoffverteilung auf eine gewisse Eigenart Anspruch erheben darf, so liegt diese in der Berücksichtigung der Konzentration im Sinne eines möglichst engen Zusammenschliefsens und Verwebens der Vorstellungen im Innern des Zöglings durch gegenseitige Beziehung der Unterrichtsstoffe aufeinander. Dieser Gedanke bestimmt schon die Reihenfolge der vorgeführten Fächer: die eigentlichen Sachgebiete des Unterrichts, Erdkunde, Naturkunde und Geschichte sind als führende vorangestellt. Sie müssen unter sich möglichst in Beziehung gesetzt werden, aber vor allem sind sie für die mehr formalen Gebiete: Sprachen, Mathematik, Rechnen, Zeichnen, Schreiben und Singen mitbestimmend bei der Auswahl des Lehrstoffes. Dafs dabei der Charakter jedes dieser Fächer in der didaktischen Behandlung, besonders im Aufbau bewahrt bleibt, dafür sorgt schon der vorgeschriebene Lehrplan. Nur für den Stoff, an dem sie die ihnen entsprechende Form üben, sollen sie auf die leitenden Sachgebiete sehen. Es liegt dabei im Interesse des Unterrichts- und Erziehungszweckes, wenn besonders wichtige Gebiete wie typische Erscheinungen, epochemachende Begebenheiten, Gegenwart und Heimat näher stehende Stoffe mehrfach beleuchtet und geklärt werden. Als unterrichtlicher Grundsatz mufs dabei noch gelten, dafs Form und Inhalt in umgekehrtem Verhältnis stehen: Je schwerer die Form, desto einfacher und bekannter sei der Inhalt; mit wachsender Beherrschung der Form kann sich

der Inhalt freier gestalten. Eine weitere Folgerung: In der fremden Sprache schliefse sich der Inhalt genauer dem bekannten Vorstellungsgebiet an als in der deutschen, im Anfang mehr als später.

Und die Vorteile, die sich aus solchem Ineinandergreifen und Verketten der Fächer für den Schüler ergeben? In didaktischer Beziehung wird nicht zu leugnen sein, dafs die Arbeit des Lernens erleichtert und die Sicherheit des Erworbenen gefestigt wird. Damit aber wäre die immer wieder auftauchende Frage der Überbürdung der Jugend, die in der Mannigfaltigkeit der Ansprüche der verschiedensten Unterrichtsfächer ihren Grund hat, ihrer Lösung näher gebracht. Diesen Punkt heben auch die neuen Lehrpläne (S. 65) mit den Worten hervor: „Ein wirksames Mittel zur Verminderung der Hausarbeit ist die methodische innere Verknüpfung verwandter Lehrfächer untereinander und die entsprechende Gruppierung des Lehrstoffs.“ In pädagogischer Hinsicht ferner wird durch die Konzentration auf einen einheitlichen, festgewebten Gedankenkreis hingearbeitet, in dem sich die Vorstellungen leicht wie auf den Fäden eines zusammenhängenden Netzes bewegen. Herbarts Schüler erblicken in diesem Betonen der geistig geschlossenen Persönlichkeit ein wesentliches Moment der Charakterbildung.

Wie in sachlicher Hinsicht, so sucht der vorliegende Plan auch in formaler eine Verbindung und gegenseitige Unterstützung der Fächer herbeizuführen. Die deutsche Grammatik arbeitet denen der fremden Sprachen vor. Diese Verbindung könnte viel inniger und wirkungsreicher werden, wenn die Grammatiken in ihrer Anlage, Auffassung und Ausdrucksweise einheitlicher wären: ein Wunsch, dessen Erfüllung einige mit gröfseren Freiheiten ausgestattete Anstalten wie das Frankfurter Reformgymnasium schon nähergetreten sind. Mathematik, einschliefslich der mathematischen Erdkunde, und geometrisches oder gebundenes Zeichnen sind möglichst eng aufeinander bezogen worden, und zwar immer so, dafs dieses nicht etwa Konstruktionen macht, für die dem Schüler das mathematische Verständnis fehlt. Die Berührung zwischen dem Freihandzeichnen und den übrigen Fächern, besonders der Geschichte, hat mehr als Grundsatz angedeutet als ausgeführt werden können, da die vorhandenen Sammlungen von Modellen bisher noch wenig den Gesichtspunkt der Konzentration zu berücksichtigen scheinen. Selbst der Schreibunterricht tritt dadurch in den Dienst der formalen Konzentration, dafs er unbeschadet des durch seine Eigenart vorgeschriebenen methodischen Ganges solche Wörter zur Übung heranzieht, die dem Schüler in der Rechtschreibung Schwierigkeiten bereiten.

Von selbst gegeben und doch bisher zu wenig ausgenutzt ist die gegenseitige Hilfe, die sich Gesang und deutscher Unterricht leisten können.

Vielleicht wird bei Ausnutzung dieser Beziehungen auch erreicht, dafs, wenn einmal in froher Stunde die alten Lieder wieder angestimmt werden, auch der ganze Text noch bekannt ist und nicht blofs einzelne Verse.

Wenn nun der Lehrplan, dessen erster Teil hier erscheint, auch nicht dem Ideal entspricht, wie man es sich in den leicht bei einander wohnenden Gedanken auf der Grundlage der Konzentration gestalten könnte — daran hindert ihn schon der vorgeschriebene Lehrstoff und noch mehr die nicht nach diesem Grundsatz bearbeiteten Lehrbücher —, so hat er andererseits den Vorzug der bereits bewährten praktischen Durchführbarkeit. Wir müssen uns, wie so oft, damit begnügen, dafs dieser Schritt, wenn er nicht das Endziel selbst erreicht, uns ihm wenigstens näher bringt. Dafs der Lehrer, der sich in den Dienst einer objektiven Norm, eines bestimmten Gesetzes stellt, damit etwas von der subjektiven Freiheit aufgiebt, die am liebsten nur das behandelt, was im Augenblick gefällt, ist ja wahr; allein: Wer sich nicht selbst befiehlt, bleibt stets ein Knecht. Verbietet sich auf der anderen Seite ein sklavisches Festhalten am aufgestellten Plan oft schon wegen der Fülle des aufgenommenen Stoffes, der bei schwächeren Klassen oder unter sonstigen erschwerenden Umständen zur Beschränkung auf das Wichtigste nötigt, so warnt folgende Überlegung noch mehr davor. Es ist eine wichtige Aufgabe für jeden Lehrer, ganz besonders aber für den, welcher in den inhaltlich sich anschliefsenden Fächern unterrichtet, bei der Vorführung neuer Vorstellungen die Verknüpfung mit den apperzipierenden der führenden Fächer mit Bewufstsein herbeizuführen und auch im weiteren Verlaufe tragende Verbindungsfäden hinüber zu schlagen. Deshalb mufs er an der Hand des ausliegenden Lehrplans, des Klassenbuchs oder mündlicher Rücksprache in Fühlung mit diesen Fachlehrern bleiben. Verkehrt aber wäre es, wenn der deutsche oder fremdsprachliche Unterricht z. B. durch Vorwegnahme eines Stoffes, der erst später im geschichtlichen, erd- oder naturkundlichen Unterricht zur Behandlung kommt, sich selbst die nötigen Apperzeptionsstützen entzöge und durch die Notwendigkeit, auf sachlich unbekannte Verhältnisse einzugehen, die Hauptaufgabe des eigenen Faches schädigte. Die Eigenart und die Aufgaben jedes Gebiets müssen wohl gewahrt bleiben, daneben läfst sich doch eine Verbindung und Verschmelzung zu einem einheitlichen Gedankenganzen erstreben; parallel damit geht die Forderung, dafs der Lehrer mit tüchtiger Fachbildung eine allgemeinere pädagogisch-philosophische Bildung vereine, von deren weiter schauendem Gipfel er die Stellung und Bedeutung der Unterrichtsfächer im Lehrplane und im Dienst des obersten Erziehungsziels erkenne.

1. Erdkund

Monat.	Lehrstoff.	Anschauungsbild
April und Mai.	Die Himmelsrichtungen. Wodurch sind sie bestimmt? — Wie aufzufinden a) bei Tage, b) bei Nacht? — Scheinbare Bewegung der Sonne während der Jahreszeiten. — Entstehen von Sommer und Winter. Schulzimmer, Schulgebäude und nächste Umgebung abgemessen und Plan an der Wandtafel entworfen (1 : 10 für Zimmer, 1 : 50 für Gebäude).	
Juni.	Erdkundliche Grundbegriffe, aus der nächsten Umgebung möglichst auf Ausflügen gewonnen: Berg, Steigung, Spitze, Höhe (Concordiaturm ungefähr 200 m über der Lahn). Gebirge (Malberg als Massengebirge). Hochebene (bei Frücht). Paſs (Weg nach Dausenau über den Berg). Wasserscheide (Straſse vom Lahnsteiner Forsthaus nach Braubach). Vulkane (Arzbacher Köpfe). Erzlager. — Stromsysteme: Quelle, Mündung, Gefälle, Nebenflüsse. Wege längs der Flüsse. Weglängen schätzen (Länge des Schulhauses = 27 m), (Bahnhofsbrücke bis Hasenberg ungefähr 1 km). Eisenbahnen. — Insel (Silberau). Halbinsel (Burg Nassau). Vorgebirge (Hasenberg). Busen (Hasenkimpel). — Ansiedlungen: Dorf, Stadt, Kreis, Bezirk, Provinz, Land. Veränderungen durch Erosion (Braunebach), Deltabildung (Mündung des Braunebachs), durch Verwitterung und Vulkane.	
Juli und August.	Übungen im Kartenlesen an der weiteren Umgebung: Unterlahnkreis, Reg.-Bezirk Wiesbaden, Provinz Hessen-Nassau.	
September und Oktober.	Globuslehre: Gestalt der Erde. Pole, Äquator, Längen- und Breitengrade. Länge und Breite von Ems. Bewegung der Erde am Tellurium. Tag und Nacht. Winter und Sommer. Der Mond. Mondphasen. Die 5 Erdteile, a) nach ihrer Lage zur Erde, b) nach ihrer gegenseitigen Lage. — Australien (physikalisch).	
Novbr.	Süd- und Nordamerika (physikalisch).	Urwald am Amazonas. Plateau vo Anahuac. Kalifornien.
Dezember.	Afrika (physikalisch).	Wüste.
Januar.	Asien (physikalisch).	
Februar und März.	Europa (physikalisch).	Neapel und Vesuv. Franz-Josephsland

2 Stunden.

Lehrverfahren.

A. Beim Gewinnen der Grundbegriffe:

1. Aufsuchen der erdkundlichen Typen in der Natur oder wenigstens genaues Beschreiben nach der Erinnerung.
2. Aufsuchen derselben auf der Heimatskarte, um ihre Darstellungsweise kennen zu lernen.
3. Aufsuchen ähnlicher Erscheinungen auf der Karte.

B. Bei Behandlung eines Landes bez. Erdteils:

Zuerst ist die Lage des neuen Lehrgegenstandes — in VI nur mittels des Globus — auf der Erde und zu den zuletzt behandelten zu bestimmen. Darauf läſst der Lehrer Umrisse, Gebirge und Flüsse in einer Faustzeichnung an der Tafel entstehen, schreibt die fremden Namen an und erläutert das Kartenbild durch Beschreibung nach Gröſse, Aussehen, Flora und Fauna, womöglich mit Heranziehung eines Anschauungsbildes. Die so besprochene Gegend wird nun auf dem Globus oder auf der Landkarte aufgesucht und daran wiederholt. Endlich vergleichen die Schüler ihre jetzt erst zu öffnenden Karten mit der vorgeführten und lesen die zu behaltenden Namen.

In der Wiederholung ist der Stand des Wissens durch Einzelfragen festzustellen. Die Gesamtwiederholung geschieht in VI am Globus.

2. Geschichtserzählung. 1 Stunde.

Monat.	Lehrstoff.	Zu lernende Jahreszahlen.	Lesestoff. Die zu lernenden Gedichte sind fett gedruckt.	Lesebuch: Hopf und Paulsiek für VI. Berlin 1897.	Lehrverfahren.
April und Mai.	Wilhelm II. Friedrich III.	15. Juni 1888. 9. März 1888.	Kronprinz Fr. Wilhelm in Karlsbad. Unser Fritz als Gefangener. Ged.: Letzte Fahrt.	Nr. 53 a. 53 b. 100 a.	1. Das zu beha delnde Stück wird vo Lehrer frei in kleine Abschnitten vorgetr gen. Dabei wird durc Vergleichen mit de Gegenwart das Typi sche jeder Periode he vorgehoben. Histori sche Anschauungsbil der sind zu verwerte und Beziehungen zu Heimat möglichst z suchen: Wilhelm I. un Friedrich III. in Ems Benedettistein, Römer kastelle und Pfahlgra ben. Unwichtigere Na men werden beiseit gelassen, die zu be haltenden dagegen a die Tafel geschrieben 2. Jeder kleine Ab schnitt wird sofort von Schüler nacherzählt woran sich Fragen nach dem Verständnis des Inhalts anschliefsen. 3. Das entsprechende Lesestück wird vorgelesen und aufgegeben. 4. Die Wiederholung geschieht durch Vortrag des Schülers und sich anschliefsende Fragen.
Juni.	Wilhelm I. und die Errichtung des Deutschen Reichs.	22. März 1797. 1866. 1870.	Aus dem Leben Kaiser Wilhelms I. Ged.: König Wilhelm in Charlottenburg. **Wacht am Rhein.** Kaiser Wilhelm I.	Nr.52 a-g. 98. 146. 99.	
Juli und August.	Fr. Wilhelm III. u. Königin Luise.	1806. 1813.	Fr. Wilhelm III. und Luise. Ged.: **Lied vom Feldmarschall.** Ein Wort v. alten Blücher. Blücher am Rhein.	Nr. 51. 94. 95. 96.	
Septbr. und Oktober.	Die alt. Germanen. Zeit der Völkerwanderung.	9 n. Chr. 400.	Vgl. Bilder: Germanisches Gehöfte. Schlacht im Teutoburger Walde.		
Novbr.	Karl der Grofse. Heinrich I.	800.	Die Kraft Pippins d. Kurzen. Aus dem Leben Karls d. Gr. Der eiserne Karl. Der Kaiser u. die Schlange. **Heinrich d. Vogelsteller.**	Nr. 46. 47 a-c. 19. 20. 85.	
Dezember.	Otto der Grofse. Kreuzzüge, Rittertum. Friedrich Barbarossa.	950. 1100. 1200.	Otto mit dem Bart. Der Binger Mäuseturm. Der Herr v. Falkenstein. Landgraf Ludwig d. Eiserne. Vgl. Bilder: Burg, Turnier. Ged.: **Schwäbische Kunde.** Friedrichs I. Tod. Kaiser Friedrich im Kyffhäuser. Ged.: **Friedr. Barbarossa.**	Nr. 22. 23. 24. 26 u. 27. 86. 48. 28. 82.	
Januar.	Beginn der Neuzeit, Reformat. Hohenzollern in Brandenburg. Der gr. Kurfürst.	1500. 1415. 1640.	Der gr. Kurfürst besiegt die Schweden. Ged.: Feldmarschall Derfflinger.	Nr. 49. 87.	
Februar und März.	Friedrich d. Gr. Überblick u. Wiederholung.	1740.	Aus dem Leben Friedrichs des Grofsen. Ged.: Schwerins Tod. Choral von Leuthen. Schmied von Solingen. Zieten. Mittwoch Nachmittag. Ein Königswort.	Nr. 50. 88. 89. 90. 91. 92. 93.	

3. Naturbeschreibung. 2 Stunden.

Monat	Lehrstoff.[1]	Lehrbuch: Bail, Neue Botanik, Leipzig 1897. Bail, Neue Zoologie, Leipzig 1896.
April und Mai.	Weiſse Osterblume . . .	§ 1.
	Feigwurz	2.
	Himmelschlüssel . . .	4.
	Sumpf-Dotterblume . .	3.
	Sauerkirsche	5.
	Sternmiere	7.
	Ehrenpreis, Schaumkraut.	8. 9.
	Tulpe, Roſskastanie . . .	11. 12.
Juni.	Steinbrech, Akazie, Rittersporn, Storchschnabel .	13—16.
	Winde	22. vg. 106. 69. 92.
	Schwarzwurz u. Natterkopf	21. 43.
	Johanniskraut	18.
Juli und August.	Mauerpfeffer und Dickblattgewächse	61.
	Seerosengewächse . . .	62.
	Nelkengewächse	20. 37. 80.
	Rachenblütler	38. vg. 17. 112. 67.
	Nachtkerzengewächse . .	41.
	Glockenblumengewächse .	44.
Septbr. und Oktober.	Mensch	1.
	Hauskatze	3.
	Fuchs	4.
	Fledermaus	5.
	Maulwurf	6.
	Igel	7.
	Eichhörnchen	8.
Novbr.	Pferd	9.
	Ziege	10.
	Reh	11.
	Schwein	12.
	Feldtaube	14.
Dezember.	Sperling	15.
	Buntspecht	16.
	Dohle, Elster	36.
	Steinadler	17.
Januar.	Kuckuck, Storch . . .	18. 19.
	Huhn und Ei	20.
	Wildente	22.
Februar und März.	Schildkröte, Eidechse . .	39. 40.
	Natter	41.
	Frosch, Barsch, Karpfen u. Schleie, Aal u. Neunauge	42—45.
	Wiederholung und Übersicht.	

Lehrverfahren.

A. Die Beobachtung jedes Naturgegenstandes geschieht planmäſsig, jedoch mit Hervorhebung des Charakteristischen vor dem Allgemeinen, nach feststehenden Schema, wobei die Schüler möglichst selbständig jeden Teil nach Gröſse, Farbe, Form, Anzahl und ganz besonders nach seinem Zweck bestimmen. Zu kleine oder undeutliche Einzelheiten werden vom Lehrer durch Zeichnung klar gemacht. Die Kunstausdrücke werden auf die unentbehrlichen beschränkt; es genügt, wenn der Schüler ihre Bedeutung anschaulich kennt. Begriffserklärungen sind überflüssig Um auf die Beziehungen der Natur zum Menschen einzugehen, werden Nutzen und Schaden der Pflanze und des Tieres besprochen, gegebenenfalls auch ihr Name und sich anknüpfende Sagen. — Zuletzt wird der zugehörige Abschnitt des bis dahin geschlossenen Lehrbuchs vorgelesen und aufgegeben.

B. Die Wiederholung geschieht vorwiegend durch Antworten auf Einzelfragen.

C. Die mindestens zweimal im Sommer zu veranstaltenden botanischen Ausflüge bezwecken 1. die Sammlung für das Herbarium zu vervollständigen, 2. dem Schüler die Weiterentwickelung der Pflanze zu zeigen und 3. ihm die gegenseitigen Beziehungen zwischen Standort, Pflanze und Tier aufzudecken.

D. Übersicht. Ist ein gewisser Abschluſs erreicht, so werden Pflanzen und Tiere auch nach biozentrischen Gesichtspunkten zusammengestellt, z. B. Bewohner der Wiesen, der Wälder, der Steppen, der Hochgebirge, der Meere, der Polargegenden oder — auf späterer Stufe — staatenbildende, schmarotzende, gallenerzeugende, blumenbesuchende Insekten. (Vgl. E. Loew in Baumeisters Handbuch XIII.)

[1] Bemerkung. Das hier zu Grunde liegende Lehrbuch von Bail stimmt nicht genau zu dem Lehrplane der Realschule, da diese wohlberechtigterweise die Naturbeschreibung mit Obertertia, also nach fünf Jahreskursen abschlieſst, während Bail, der wohl vor allem Oberrealschulen und Realgymnasien im Auge hat, den Stoff in sechs abgerundeten Abschnitten aufbaut. Der Fachlehrer für naturwissenschaftlichen Unterricht an unserer Anstalt, Herr Oberl. W. Freise, hat daher an der Hand des Bail den Stoff dem Lehrplane der Realschule entsprechend in neuer, gedrängterer Form auf die einzelnen Klassen verteilt. Der erste Jahrgang dieses Planes liegt hier vor. Diese Aufstellung folgt dem leitenden Grundsatze nur die typischen Erscheinungen und die dem menschlichen Interesse näher liegenden Pflanzen und Tiere eingehender zu behandeln, die andern aber vergleichend anzuschlieſsen. Danach sind auch die Pflanzen für das Herbarium zu sammeln und anzuordnen.

4. Deutsch

Das auswendig z

Monat.	Lesestoff. Vgl. auch Nr. 2: Geschichtserzählung (S. 86.)	Lesebuch: Hopf u. Paulsiek für VI, bearb. von Muff. Berlin 1897.	Grammatischer Lehrstoff.	Lehrbuch: Hopf und Paulsiek für VI, Anhang.	Schriftliche Arbeiten.
April und Mai.	**Der Schütz** . . . **Der gute Kamerad**	Nr. **142.** **105.**	Rechtschrbg.: Wörter, Silben, Laute (besond. auch Unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen). Allgemeine Regeln. Grammatik: Wortklassen. Deklinat. der Subst. u. Adj.	S. 215. I. 1. 2. S. 254—255. III. 1. 2. A. B.	Wöchentlic[h] ein Diktat i[m] Anschlufs a[n] den behandelten Unterrichtsstoff, besonders denjenigen de[r] Rechtschreibung, abwechselnd in deutscher und lateinischer Schrift. Zu[r] Einübung de[s] grammatischen Stoff[s] kürzere, wohlvorbereitete häusliche Arbeiten.
Juni.	Abraham . . . . Wo wohnt d. l. Gott? Die Wiese . . . Schön Blümlein . .	Nr. 75. 152. 71. 127.	R.: Vokale, Länge nicht bezeichnet. Gr.: **Deklination d. Fürwörter.**	S. 216. I. 1. S. 255—256. 2. C.	
Juli und August.	Das Leben im Sommer . . . . . Kindesdank und Undank . . . . . Sommerlied . . .	Nr. 73. 45. 128.	R.: Vokale, Länge bezeichnet. Gr.: Konjugat. (durch alle Zeiten). **Präpositionen.**	S. 216—217. I. 2. a. b. S. 256—257. S. 257. 3. 4.	
Septbr. und Oktober.	Nibelungensage . . **Siegfrieds Schwert** Der Fuchs . . . Der Herbst . . . Einkehr	Nr. 17. **79.** 57. 134. 135.	R.: Vokale, Länge bezeichnet: th. Gr.: Satzlehre. Der einfache Satz. Subjekt. Prädikat.	S. 217—218. I. 2. c. S. 257—258. I. II. B. 1. a. b.	
Novbr.	Der Maulwurf . . Das Eichhörnchen .	Nr. 56. 58.	R.: ie. Gr.: Prädikatsergänzungen.	S. 218—219. I. 2. d. S. 258—259. B. 1. c—e. B. 2.	
Dezember.	Das brave Mütterchen . . . . . Der Winter . . .	Nr. 43. 136.	R.: Ähnliche Vokale. Gr.: Erweiterungen der Satzteile.	S. 219—220. II. S. 259. C. I. 1—3.	
Januar.	Herzog Eberhard I. **Der reichste Fürst** Der Sperling . . . Der Specht . . . Die Gäste der Buche	Nr. 29. **88.** 65. 64. 130.	R.: Konsonanten. Verdoppelung. Gr.: Erweiterungen der Satzteile.	S. 220. I. 1. a—c. S. 259. C. II.	
Februar und März.	Die Erde u. die Sonne Der Kuckuck . . Der Storch . . . Ged.: Der Storch . **Des Knaben Bergl.**	Nr. 67. 63. 66. 125. **144.**	R.: Konsonanten. Verdoppelung und Ausnahmen. Gr.: Arten d. Hauptsätze.	S. 220—221. I. 1. d. I. 2. 3. 4. S. 260. II.	

Stunden.
...rnende ist fett gedruckt.

Lehrverfahren.

A. Rechtschreibung. Die Schreibung der Wörter ist möglichst aus lautlichen und etymologischen Gründen oder mit Heranziehung ähnlicher Erscheinungen zu erklären: Vorbereitung der Wortbildungslehre. Die Bedeutung unbekannter Wörter ist klarzustellen.

Die Übung besteht 1. im Anschreiben an die Tafel, 2. im Bilden kleiner Sätze, besonders über bedeutungsfremde und merkwürdige Wörter, vielleicht mit Unterstreichen des Auffälligen, 3. in Diktaten von etwa 25—30 Minuten Dauer. Schliefst sich das Diktat an den Lesestoff an, so wird es mehr einen zusammenhängenden Inhalt bieten; dient es zur Einübung der Rechtschreibung oder der Grammatik, wird es mehr aus einzelnen Wörtern oder Sätzen bestehen. Im ersten Falle wird es zunächst ganz vom Lehrer vorgelesen, darauf der erste Satz für sich und endlich die auf einmal zu schreibende Einheit. Erst danach ergreifen die Schüler die Feder und schreiben. Nach Abschlufs wird das Diktat nochmals von einem Schüler mit Angabe der Interpunktion vorgelesen. Bei der Besprechung werden die Hefte erst nach der Berichtigung aller Fehler zurückgegeben. Es empfiehlt sich, in der Verbesserung das Richtiggestellte unterstreichen zu lassen.

B. Grammatik (nicht länger als eine halbe Stunde hintereinander zu treiben). 1. Hinweis auf die zu besprechende Erscheinung, Vorführen und Erkennen derselben, auch derjenigen der Formenlehre, aus kurzen, das Wesentliche scharf zeigenden Beispielen. 2. Aufstellen der Tabelle oder des Gesetzes mit Vermeidung langer oder schwieriger Begriffsdefinitionen. Nachlesen im Lehrbuche und Aufgeben. 3. Aufsuchen der Erscheinung in schon behandelten Lesestücken. Bilden von Beispielen darüber im Anschlufs an den Vorstellungskreis durchgenommener Stücke oder der Erfahrung.

C. Lesestücke. a) Einfachere sind nur zu lesen und vom Schüler nachzuerzählen. b) Schwierigere werden zunächst vom Lehrer oder gut lesenden Schülern nach gewissen, inhaltlich geschlossenen Abschnitten vorgelesen. Formale oder sachliche Schwierigkeiten werden erklärt. Der Inhalt jedes Abschnitts wird durch einen Satz zusammengefafst: Überschrift, und an der Hand dieser Sätze wird das Stück mündlich nacherzählt.

D. Gedichte. a) Einfach erzählende oder rein lyrische Gedichte werden vor- und dann nachgelesen. b) Nach Form oder Inhalt schwierigere Gedichte liest der Lehrer bei geschlossenen Büchern vor, nachdem er vorher kurz in Ort, Zeit und Stimmung des behandelten Ereignisses versetzt und insbesondere Thatsachen und Begebenheiten, an die das Gedicht anknüpft, klargestellt hat. Auf das Erklären nach Inhalt und Form, wobei für Sexta die Metrik noch nicht in Betracht kommt, folgt der Vortrag der Schüler.

5. Französisch.

Der französische Lehrplan für Sexta findet sich bereits abgedruckt in „Lehrproben und Lehrgänge“ Heft LVI, S. 70—72.

Monat.	6. Schreiben. 2 Stunden.	7. Singen. 2 Stunden (und 1 Stde. Chorsingen, dessen Übungsstoff im Lehrplan der Quarta folgt).
		Lehrstoff: Einführen in das Singen nach Noten. Einstimmige Lieder. Lehrbuch: Schwalm, Liedersammlung. Halle 1897.
April und Mai.	Taktschreiben. Lateinische und deutsche Buchstaben.	Der Schütz: Mit dem Pfeil. Der gute Kamerad: Ich hatt einen Kameraden.
Juni.	n: in, ein, nie. u, ü: neu, nun. r: er, irren. d: der. v: vier. m: mir. w: wir. o: wo. ö: öde. a: am. ä: ändern.	Die deutsche Eiche: Frei und unerschütterlich.
Juli und August.	l: leer. ll: wollen, Quelle. b: eben, bellen, brennend. f: für, Ofen. ff: offen. s: soll. ss: essen. t: tot, töten, tadeln, selten, sollte, wollte, beredt, vermuten, Quartier. st: fest, Ast. tt: fett, todmatt. T: Tod, Tinte, Tau, Turm. k: klettern, todkrank. ck: locken, Quecksilber. P: Pudel.	Das Lied vom Feldmarschall: Was blasen?
Septbr. und Oktober.	j: ja. g: gegen, adlig, selig, wollig, winkelig, beugsam, Predigt. h: hier, ansehen, thun, Thal. ch: nicht, Achse, sämtlich, monatlich, wöchentlich, hoffentlich, ordentlich, namentlich, thöricht. sch: schön, hübsch, tückisch. E: Eva, Elbe, Esel. G: Gefangener, Gesandte, Gastmahl.	
Novbr.	s: das, alles, flugs, Ochs, dasselbe, insgesamt, nirgends, vollends, unversehens. p: pressen, plaudern; pp: Teppich. pf: Totenkopf, Töpferthon. x: hexen, Axt, Examen, Exempel. U: Ursprung, Urwald, Uhrkette.	Heinrich der Vogelsteller: Herr Heinrich.
Dezember.	D: Dach, Dachs, Doktor, Deichsel, Division. S: Sinnbild, Schnellläufer, Schiffahrt, der Saal, die Säle, Subtraktion. R: Ruhm, Raps, Rezept. N: Nachdruck. M: Miete, Marine, Märchen. V: Vorfall, Verwandte, Vers.	O Tannenbaum.
Januar.	W: Ware, Wage, Witwe, Waise, Wildbret. Z: Zeichen, Zeugnis, Zeugnisse. z: zeigen, bezeichnen, Offizier. ſs: daſs, bloſs, flöſste, geheiſsen. X: Xerxes. Y. F: Fuſs, Füſse, Fluſs, Flüsse, Flagge, Frevel.	Gelübde: Ich hab' mich ergeben. Der reichste Fürst: Preisend mit.
Februar und März.	I: Igel. J: Jäger. K: Kirche, Krebs, Klavier, Konzert. C: Citrone. Ch: Chor, Charakter. L: Lazarett. B: Bai, Beere, Beredsamkeit. H: Holz, Hals, Huhn, Hühner. drehen, er dreht, der Draht. widerlich, widerwärtig. tödlich, todmüde, todbringend, totenstill. Thermometer. Diphtheritis. Sieg, siegen. siech, hinsiechen. addieren, subtrahieren, multiplizieren, dividieren, buchstabieren, deklinieren.	Des Knaben Berglied: Ich bin vom Berg.

8. Rechnen. 4 Stunden.

Lehrstoff.	Lehrbuch:[1] Kleinpaulsche Aufgaben. 1. Heft. Bremen 1886.	Schriftliche Arbeiten.	Lehrverfahren.
Zählen, Lesen u. Schreiben der Zahlen von 1 bis Million. Römische Ziffern.	§§ 1—3. § 5.	Wöchentlich abwechselnd eine Klassen- oder Hausarbeit zur Korrektur. Einüben des Durchgenommenen in häuslichen Arbeiten von Stunde zu Stunde.	1. Jede neue Rechnungsweise wird heuristisch, mit möglichster Heranziehung der Selbstthätigkeit des Schülers entwickelt. 2. In jeder Stunde wird ungefähr 30 Minuten im Kopfe gerechnet. Auch das Kopfrechnen erstreckt sich mit auf leichte angewandte Aufgaben. Die vorkommenden Schlüsse werden in ganzen Sätzen ausgesprochen. 3. „Die Kenntnis der deutschen Münzen, Maſse und Gewichte ist durch die Anschauung zu vermitteln" (Lehrpläne S. 47). Siehe Lehrmittelsammlung. 4. Das schriftliche Rechnen berücksichtigt für das ganze Jahr die deutschen Maſse, Gewichte und Münzen. Vorkommende Schlüsse sowie die Lösungen angew ndter Aufgaben sind in ganzen Sätzen niederzuschreiben.
Addition.	§§ 6—7.		
Subtraktion.	§§ 8—9.		
Wiederholung.			
Multiplikation. Erweiterung des Einmaleins.	§§ 11—14.		
Division.	§§ 15—17.		
Division. Wiederholung.	§§ 18. 19. § 20.		
Einführung in die dezimale Schreibweise und einfache dezimale Rechnungen.	§§ 4. 21 (bes. 1—3). 22 c, e, f.		
Wiederholungsaufgaben mit benannten Zahlen, besonders mit deutschen Münzen, Maſsen und Gewichten.	§§ 23—28. 33. 34. 37. 38.		

[1]) Bemerkung. Aufgaben mit gemeinen Brüchen werden überhaupt, solche mit Dezimalbrüchen bis zum Januar beiseite gelassen.

9. Reli-

Monat.	Biblische Geschichte.	Lesebuch: Bibl. Geschichte für den evang. Religionsunterricht. Wiesbaden.	Katechismus [1]) u. zu lernende Sprüche nach der Fassung der rheinisch. Provinzialsynode. Elberfeld. [2])	Lieder nach dem Ev. Gesangbuch, herausgeg. von de[r] Bezirkssynode Wiesbaden.
April und Mai.	Schöpfung, Paradies, Sündenfall, Kain und Abel, Sintflut, Turmbau zu Babel. ——— Die Ausgiefsung des heiligen Geistes.	S. 3—10. S. 181—183.	1. Hauptstück. 1. 2. 3. Gebot. Frage 7—12. Sprüche: Joh. 4, 24. Psalm 50, 15.	1. Wenn ich, [o] Schöpfer. Ges.-Buch Nr. 18.
Juni.	Abrahams Berufung, Abraham und Lot, Abrahams Glaube, Fürbitte, Bewährung. Isaaks Heirat.	S. 11—19.	4. 5. Gebot. Frage 14—17. Spr.: Luk. 11, 28. Kol. 3, 20.	2. Allein Gott i[n] der Höh. Ges.-Buch Nr. 1.
Juli und August.	Esau und Jakob, Jakob in der Fremde, Heimkehr, Joseph und seine Brüder, Joseph im Gefängnis, Erhöhung.	S. 19—29.	6. 7. Gebot. Frage 18—21. Spr.: Matth. 5, 44 bis 45. 1. Kor. 6, 19—20.	
Septbr. und Oktober.	Reisen nach Ägypten, Jakobs Tod. Moses Geburt, Berufung, vor Pharao, Passah und Auszug aus Ägypten.	S. 29—41.	8. 9. Gebot. Frage 22—25. Spr.: Hebr. 13, 16. Ephes. 4, 25.	
Novbr.	Wanderung, der alte Bund, das goldene Kalb, Stiftshütte, Zug durch die Wüste, Moses Tod.	S. 41—51.	10. Gebot. Frage 26. 27.	
Dezember.	Josua. Die Richter. ——— Die Geburt Jesu.	S. 51—58. S. 106—107.	Zusammenfassung. Frage 29 u. 6.	3. Dies ist der Tag. Ges.-Buch Nr. 48.
Januar.	Saul. David. David und Goliath, David und Jonathan.	S. 58—66.	2. Hauptstück. Worterklärung.	
Februar und März.	Davids Flucht, Königtum, Fall und Bufse, Absalom, Davids Ende. Salomo. Tempelbau und Tod. ——— Kreuzigung, Begräbnis, Auferstehung Jesu.	S. 66—76. S. 171—177.	3. Hauptstück. Worterklärung.	4. O Haupt voll Blut. Ges.-Buch Nr. 80.

gion.

Lehrverfahren.

1. Die zu behandelnde biblische Geschichte wird zunächst in kleineren Abschnitten bei geschlossenen Büchern vom Lehrer frei vorerzählt, besprochen und sofern die Zeit hinreicht, vom Schüler nacherzählt. Als Abschlufs der ganzen Geschichte folgt die Herausstellung des ethischen oder religiösen Gewinnes, der in einen Katechismussatz, einen Bibelspruch oder Liedervers zusammengefafst wird. Danach liest ein Schüler den entsprechenden Teil im Lesebuch vor, der noch zur häuslichen Wiederholung aufzugeben bleibt. Anwendungen auf Verhältnisse des Schul- oder häuslichen Lebens können angeschlossen werden.

2. Beim Katechismusunterricht mufs das Verständnis und Auswendiglernen des Textes möglichst vorbereitet werden, sei es durch analysierendes Behandeln und Disponieren des vorliegenden Textes, sei es durch Vorbesprechen und synthetisches Gewinnen des Sinnes und Wortlautes desselben.

3. Bei der Durchnahme eines Kirchenliedes geht man, um in die rechte Stimmung zu versetzen, von einer passenden Geschichte, von kirchlichen Festen oder von Vorkommnissen des gewöhnlichen Lebens aus. Bei geschlossenen Büchern wird das Lied darauf vom Lehrer vorgetragen, wo nötig, erklärt, durch Heranziehung von Sprüchen vertieft und bei einfachem Aufbau auch nach seinem Gedankengange klargelegt. Lesen des Schülers, Lernen und durchdachtes Vortragen bilden den Schlufs.

[1]) Bemerkungen. Im Interesse des inneren Zusammenschlusses des Religionsunterrichts wäre es wohl besser, wenn zunächst der 1. Artikel, der sich eng an die Schöpfung anschliefst, behandelt würde. Im Winter würde passend an die Gesetzgebung Moses sich die Durchnahme des 1. Hauptstücks anfügen.

[2]) Die Vielheit und Verschiedenheit der Katechismen ist eine Plage für den Religionsunterricht besonders an solchen Anstalten, wo Schüler aus mehreren Gegenden zusammenkommen. Diese Mannigfaltigkeit wird noch vermehrt, wenn der Katechismus so umfangreich ist wie der rheinische (166 Fragen). Da nicht alles gelernt werden kann, so mufs jeder Lehrer oder wenigstens jede Anstalt durch Aufstellung eines Normalexemplars sich wieder einen eigenen Katechismus schaffen.

9. Zur Einführung der „Zahlenkongruenzen“ in den Lehrstoff der Mittelschulen.

Von Gymnasiallehrer Karl Koeppner (Prag).

Wiewohl die Theorie der Kettenbrüche und Näherungsbrüche für den Mathematiker in der Analysis ohne Zweifel von großer und selbst in der niederen Mathematik von einiger Wichtigkeit ist, um eine irrationale Quadratwurzel, den Briggschen Logarithmus einer Zahl zu bestimmen, das Verhältnis zweier großer Zahlen durch kleinere möglichst genau darzustellen, eine Gleichung höheren Grades mit einer Unbekannten näherungsweise oder endlich eine unbestimmte Gleichung des ersten Grades in ganzen Zahlen aufzulösen, so könnte dieser Teil doch ohne großen Schaden aus dem Lehrstoffe für Mittelschulen vollständig entfernt werden. Denn die aufgewandte Mühe und Zeit stehen in keinem Verhältnisse zu den wenigen Anwendungen und deren praktischem Werte. Dem Mittelschüler genügt es zu wissen, daß eine irrationale Quadratwurzel, ein Briggscher Logarithmus durch einen unvollständigen Decimalbruch mit jedem beliebigen Grade der Genauigkeit bestimmt werden kann; mit einem unvollständigen Decimalbruche hilft er sich auch, wenn er mit dem Verhältnisse zweier großer Zahlen zu rechnen hat, da er ganz allgemein mit Decimalbrüchen, selbst mit unvollständigen, geläufiger und lieber rechnet als mit gemeinen Brüchen. Gleichungen höheren Grades werden ja fast nie genommen, und wenn, so wird die Näherungsmethode von Newton, Horner oder die Regula falsi sicher vorgezogen. Auch unbestimmte Gleichungen lassen sich nach jeder anderen Methode ebenso leicht, wenn nicht leichter, auflösen. Jedem, der einmal Kettenbrüche gelernt oder gelehrt hat, drängt sich das Gefühl auf, als seien diese in den Lehrstoff nach Belieben hineingeschoben, ohne ursächlichen Zusammenhang mit dem vorhergehenden und nachfolgenden Stoffe. Der Schüler lernt nur, wie er diese und jene Aufgabe auch lösen kann; die ganze Theorie, die mindestens acht Lehrstunden in Anspruch nahm, führte ihn jedoch nicht zur Lösung eines neuen Problems, die ihm mit den bisherigen Kenntnissen nicht gelungen wäre. Er lernt die Kettenbrüche und Näherungsbrüche kennen, aber er lernt nichts wesentlich Neues, nichts, was für weitere Anwendungen von Wichtigkeit wäre.

Wie aufmerksam verfolgt jedoch der Schüler zahlentheoretische Untersuchungen: so das Aufsuchen der Primzahlen (Sieb des Eratosthenes), die Darstellung aller Primzahlen (die größer als 3 sind) durch die Form $6n \pm 1$, die Teilbarkeit der Zahlen (Neuner-Kunststücke!) usw.! Wie gerne hörte er noch drei weitere Stunden zu, wenn er die Reichhaltigkeit der auch für das praktische Leben wichtigen Anwendungen sähe, die sich durch eine

kleine Erweiterung der Theorie, durch die Einführung der kongruenten Zahlen ergeben! Selbst wenn die eine oder die andere Anwendung besser in einem höheren Jahrgange vorgenommen werden sollte, würde eine Wiederholung und Vertiefung des einmal bereits gelernten Teiles ohne grofsen Zeitverlust bewerkstelligt werden können.

Was ich im folgenden über Zahlenkongruenzen und deren Anwendungen bringe, wurde in Grundzügen mit Schülern einer Gymnasialklasse — es war allerdings die siebente — in zwei Stunden durchgeführt. Doch wäre es ganz zweckmäfsig, den Stoff schon bei der Teilbarkeit der Zahlen vorzunehmen und nur die eine Anwendung auf die unbestimmten Gleichungen in einem späteren Jahrgange an die Stelle der Kettenbrüche und der bisher üblichen Auflösungsmethoden der unbestimmten Gleichungen treten zu lassen. Denn die Auflösung dieser Gleichungen mittels Zahlenkongruenzen scheint mir die einfachste und eleganteste; dies gilt auch insbesondere, wenn mehr als zwei Unbekannte in der Gleichung auftreten. Desgleichen erhalten alle Sätze über die Teilbarkeit der Zahlen hier ihre einfachste Gestalt.

I. Die wichtigsten Lehrsätze von den kongruenten Zahlen.

Erklärung. Zwei Zahlen a und b heifsen kongruent, wenn sie bei der Division durch eine dritte Zahl m denselben Rest r übrig lassen, d. h. wenn ihre Differenz durch m teilbar ist (eine ganze Zahl g zum Quotienten giebt).

$$\frac{a}{m} = g_1 + \frac{r}{m}, \quad \frac{b}{m} = g_2 + \frac{r}{m}; \quad \ldots \ldots \quad 1)$$

$$\frac{a-b}{m} = g_1 - g_2 = g; \quad \ldots \ldots \quad 2)$$

$$a - b = mg. \quad \ldots \ldots \quad 3)$$

Der Teiler m heifst der Modul, jede der beiden Zahlen a und b der Rest oder das Residuum der anderen, insbesondere a die Präcedente, b die Konsequente. Das Zeichen der Kongruenz ist:

$$a \equiv b (\text{mod } m) \text{ oder einfach: } a \equiv b(m),$$

in Worten: Die Zahl a ist der Zahl b kongruent nach dem Modul m. a, b und m sind ganze Zahlen und zwar a und b positive oder negative. Der eine Rest a ist vom anderen Reste b nur durch ein Vielfaches des Moduls m unterschieden. (Gl. 3.)

Folgesätze: 1. $a \equiv a(x)$. Jede Zahl ist sich selbst kongruent nach einem beliebigen Modul.

2. $a \equiv r(m)$. Der Dividend ist dem Divisionsreste kongruent nach dem Divisor als Modul.

Zusatz. Für $r = 0$ wird $a \equiv 0(m)$ und a ist durch m teilbar.

3. Ist $a \equiv b(m)$, so ist $a - b \equiv 0(m)$. Die Differenz zweier kongruenter Zahlen ist durch den Modul teilbar.

4. $am \equiv bm(m)$. Beliebige Vielfache des Moduls sind kongruent.

Lehrsätze. 1. Sind zwei Zahlen a und b durch m teilbar, so ist auch ihre Summe oder Differenz durch dieselbe Zahl m teilbar.

Voraussetzung: $a \equiv 0(m)$,
$b \equiv 0(m)$,

Behauptung: $a \pm b \equiv 0(m)$.

Beweis: $\frac{a}{m} = g_1, \frac{b}{m} = g_2, \frac{a \pm b}{m} = g_1 \pm g_2 = g$ (oder g'), $a \pm b \equiv 0(m)$.

2. Zwei Zahlen, einer dritten nach demselben Modul kongruent, sind auch untereinander nach dem gemeinschaftlichen Modul kongruent.

Voraussetzung: $a \equiv c(m)$,
$b \equiv c(m)$.

Behauptung: $a \equiv b(m)$.

Beweis: $$\left.\begin{array}{l} \frac{a-c}{m} = g_1, \\ \frac{b-c}{m} = g_2, \end{array}\right\} \frac{a-b}{m} = g_1 - g_2 = g, \quad a \equiv b(m).$$

Anmerkung. Auch die folgenden Beweise werden ebenso durchgeführt und deshalb hier mitunter weggelassen.

3. Kongruenzen mit gleichen Moduln kann man addieren und subtrahieren.

Voraussetzung: $a \equiv b(m)$, $\alpha \equiv \beta(m)$

Behauptung: $a \pm \alpha \equiv b \pm \beta(m)$.

Zusatz. Für $\alpha = \beta = n$ ergiebt sich $a \pm n \equiv b \pm n(m)$. (Folgesatz 1.) Die beiden Reste a und b einer Kongruenz können um dieselbe Zahl n vermehrt oder vermindert werden. Daraus ergiebt sich eine erste Vereinfachung (Reduktion) der Kongruenz durch Transformation.

4. Einer der beiden Reste oder auch beide zugleich können um ein beliebiges Vielfache des Moduls vermehrt oder vermindert werden.

Voraussetzung: $a \equiv b(m)$.

Behauptung: $a \pm km \equiv b(m)$, $a \equiv b \pm km(m)$, $a \pm km \equiv b \pm lm(m)$.

Zweite Vereinfachung der Kongruenz.

5. Die beiden Reste a und b können untereinander vertauscht werden.

Voraussetzung: $a \equiv b(m)$.

Behauptung: $b \equiv a(m)$.

6. Kongruenzen mit gleichen Moduln kann man multiplizieren.

Voraussetzung: $a \equiv b(m)$,
$\alpha \equiv \beta(m)$.

Behauptung: $a\alpha \equiv b\beta(m)$.

Beweis:
$$\frac{a}{m} = g_1 + \frac{b}{m}$$
$$\underline{\alpha = g_2 m + \beta}$$
$$\frac{a\alpha}{m} = (g_1 g_2 m + b g_2 + g_1 \beta) + \frac{b\beta}{m} = g + \frac{b\beta}{m},$$
$$\frac{a\alpha - b\beta}{m} = g, \; a\alpha \equiv b\beta(m).$$

Zusätze. a) für $\alpha = \beta = n$ ergiebt sich $an \equiv bn(m)$. Folgesatz 1.) Die beiden Reste a und b können mit derselben, beliebigen Zahl n multipliziert werden.

b) Umkehrung. Die beiden Reste an und bn können durch einen gemeinsamen Teiler n, der dem Modul m teilerfremd ist, dividiert werden. Denn aus $an \equiv bn(m)$ oder $\frac{(a-b)n}{m} = g$ folgt $\frac{a-b}{m} = g'$ oder $a \equiv b(m)$ nur dann allgemein, wenn n und m kein gemeinsames Maſs haben. **Dritte Vereinfachung der Kongruenz.**

7. Haben jedoch n und m ein gröſstes gemeinsames Maſs μ, so folgt aus $an \equiv bn(m)$ nur $a \equiv b(\frac{m}{\mu})$.

Beweis: Unter der Voraussetzung, daſs $M(n,m) = \mu$, also $n = n'\mu$, $m = m'\mu$, $\frac{m}{\mu} = m'$, folgt aus $\frac{(a-b)n'\mu}{m'\mu} = g$ auch $\frac{a-b}{m'} = g'$ oder $a \equiv b(m')$, da nun n' und m' teilerfremd sind.

8. Insbesondere kann man also die Reste a, b und den Modul m durch einen gemeinsamen Teiler μ dividieren. Denn aus der vorhergehenden Kongruenz, geschrieben in der Form $an'\mu \equiv bn'\mu(m'\mu)$, folgt auch $\frac{an' - bn'}{m'} = g$ oder $an' \equiv bn'(m')$. **Vierte Vereinfachung der Kongruenz.**

9. Es ist jedoch unmöglich, daſs einer der beiden Reste, z. B. a, und der Modul m ein gemeinsames Maſs μ haben, das nicht auch Maſs des zweiten Restes b wäre. Denn aus $a \equiv b(m)$, wobei $a = a'\mu$, $m = m'\mu$ angenommen wird, folgt $\frac{a'\mu - b}{m'\mu} = g$, $(a' - m'g)\mu = b$, also $b = b'\mu$.

10. Die beiden Reste a und b können zu einer beliebigen, gleichen Potenz erhoben werden.

Voraussetzung: $a \equiv b(m)$.

Behauptung: $a^n \equiv b^n(m)$.

Beweis: Aus $\frac{a-b}{m} = g$ folgt auch $\frac{(a-b)(a+b)}{m} = \frac{a^2 - b^2}{m} = g'$ oder $a^2 \equiv b^2(m)$,

ferner $\frac{(a-b)(a^2+ab+b^2)}{m} = \frac{a^3-b^3}{m} = g''$ oder $a^3 \equiv b^3(m)$

und so fort, endlich $a^n \equiv b^n(m)$.

Anmerkungen: 1. Die Zahlenkongruenzen sind dem Schüler zwar dem Namen, nicht aber der Sache nach unbekannt. Er weiſs, daſs man gerade Zahlen jene nennt, die bei der Division durch 2 den Rest 0 geben, ungerade Zahlen aber jene, die bei derselben Division den Rest 1 übriglassen. Alle geraden Zahlen sind daher der Null, alle ungeraden Zahlen der Einheit kongruent nach dem Modul 2. Ebenso sind irgend zwei Glieder einer arithmetischen Reihe kongruent nach deren Differenz als Modul. In der arithmetischen Reihe 2, 5, 8, 11 ... mit der Differenz 3 ist $5 \equiv 2(3)$, $8 \equiv 5(3)$, $8 \equiv 2(3)$, $11 \equiv 2(3)$ usw.

2. In der Geometrie bedeutet die Kongruenz vollkommene Übereinstimmung der Gröſse und Form zweier Gebilde. Dagegen heiſsen zwei Zahlen kongruent, wenn ihre Reste identisch sind, die übrig bleiben, sofern die beiden Zahlen mit demselben Maſse (dem Modul) gemessen werden. So sind alle ungeraden Zahlen einander kongruent nach dem Modul 2, weil sie alle, mit dem Maſse 2 gemessen, denselben Überschuſs 1 ergeben.

3. Der Begriff der kongruenten Zahlen wurde zuerst von Karl Friedrich Gauſs eingeführt (geb. 30. April 1777 zu Braunschweig, gest. 23. Februar 1855 zu Göttingen, wo er seit 1807 als Professor der Mathematik an der Universität und Direktor der Sternwarte weilte) in seinem Werke über Zahlenlehre: Disquisitiones arithmeticae auctore D. Carolo Friderico Gauſs. Lipsiae 1801.

Legendre († 1833) hat in seiner Zahlentheorie die kongruenten Zahlen geradezu durch das Gleichheitszeichen verbunden.

II. Auflösung von Kongruenzen und unbestimmten, linearen Gleichungen mit zwei und drei Unbekannten.

Erklärung. Eine Kongruenz kann eine oder mehrere Bestimmungszahlen enthalten: $ax \equiv c(b)$, $ax + by \equiv d(c)$. Jede Kongruenz mit einer Bestimmungszahl läſst sich in eine unbestimmte Gleichung mit zwei Unbekannten verwandeln und umgekehrt. Aus

$$ax \equiv c(b) \quad \ldots\ldots\ldots \quad 1)$$

folgt $$\frac{ax-c}{b} = y \quad \ldots\ldots\ldots \quad 2)$$

oder $$ax - by = c \quad \ldots\ldots\ldots \quad 3).$$

Durch Auflösung der Congruenz 1) erhält man alle Werte von x, die in 2) eingesetzt die zugehörigen, ganzzahligen y-Werte der unbestimmten Gleichung 3) ergeben. Die Auflösung einer unbestimmten Gleichung mit zwei Unbe-

kannten läfst sich also immer auf die Auflösung einer Kongruenz zurückführen.

Regel. Um auch für x nur ganze Zahlen zu erhalten, verschafft man sich aus der gegebenen Congruenz 1) die Kongruenz

$$x \equiv \gamma(b), \quad \ldots\ldots\ldots\ldots \quad 4)$$

die durch Anwendung der vorausgehenden Lehrsätze stets leicht erhalten werden kann. Hierbei empfiehlt es sich jedoch, schon bei der Bildung der Kongruenz 1) den kleineren Koeffizienten ($b < a$) zum Modul dieser Kongruenz zu wählen, weil dann mittels des Lehrsatzes 4) leicht obige Vereinfachung 4) der Kongruenz Platz greifen kann. Aus 4) ergiebt sich aber

$$x = \gamma + bt, \ (t = \ldots -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, \ldots) \quad 5)$$

und indem man diesen Wert für x in 2) einsetzt:

$$y = \frac{a\gamma - c}{b} + at = \gamma' + at, (t = \ldots, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, \ldots). \quad 6)$$

Damit ist die unbestimmte Gleichung in ganzen Zahlen allgemein gelöst. Der in 6) auftretende Quotient $\frac{a\gamma - c}{b}$ ist sicher eine ganze Zahl γ', weil für $t = 0$ aus 5) $x = \gamma$ folgt, welcher Wert, in 1) eingesetzt, zu der Beziehung $a\gamma - c \equiv 0(b)$ führt.

Anmerkung. Der Satz, dafs die Koeffizienten a und b in der unbestimmten Gleichung teilerfremde Zahlen sein müssen, um eine Auflösung in ganzen Zahlen zu ermöglichen, ergiebt sich unmittelbar aus Lehrsatz 9.

Beispiele. 1. $3x + 2y = 7$.

Auflösung: $3x \equiv 7(2)$, $x \equiv 1(2)$ [Lehrs. 4], $x = 1 + 2t$, $y = 2 - 3t$.

2. Der Rest zweier Zahlen, von denen die gröfsere durch 7, die kleinere durch 11 teilbar ist, hat den Wert 4. Welches sind die Zahlen? $7x - 11y = 4$.

Auflösung: $11y \equiv -4(7)$, $4y \equiv -4(7)$, $y \equiv -1(7)$ [Lehrsatz 6, Zusatz b], $y = -1 + 7t$, $x = -1 + 11t$.

3. $67x - 18y = 11$.

Auflösung: $67x \equiv 11(18)$, links $18 \cdot 4x$, rechts 18 abgezogen, giebt: $-5x \equiv -7(18)$, mit -7 multipliziert: $35x \equiv 49(18)$, endlich abgezogen von der Kongruenz $2 \cdot 18x \equiv 3 \cdot 18(18)$, giebt $x \equiv 5(18)$, $x = 5 + 18t$, $y = 18 + 67t$.

Erklärung. Jede Kongruenz mit 2 Bestimmungszahlen läfst sich in eine unbestimmte Gleichung mit 3 Unbekannten verwandeln und umgekehrt. Aus

$$ax + by \equiv d(c) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots \quad 7)$$

folgt

$$ax + by + cx = d \quad \ldots\ldots\ldots\ldots \quad 8)$$

Regel. Aus 7) verschaffe man sich eine Kongruenz mit dem Reste x ($a > b > c$ vorausgesetzt), dann eine mit dem Reste y, wodurch man die

allgemeinen Lösungen für x und y erhält, die, in der unbestimmten Gleichung 8) substituiert, auch die allgemeine Lösung für z ergeben.

Die erste zu bildende Kongruenz mit dem Reste x kann jedoch immer auf die Form $x \equiv 0(1)$ gebracht werden, so daſs man für x von vornherein den Wert $x = t$ ($t = \ldots, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, \ldots$) setzen kann.

Beweis: Man bringe die Congruenz $ax + by \equiv d(c)$ auf die einfachste Form, indem man Vielfache des Moduls abzieht:

$$(a - \alpha c)x + (b - \beta c)y \equiv d - \delta c(c).$$

Subtrahiert man von dieser Congruenz die folgende:

$$(a - \alpha c - c)x + (b - \beta c)y \equiv d - \delta c\,(c),$$

so erhält man $cx \equiv 0(c)$ oder $x \equiv 0(1)$.

Dadurch wird aber die Auflösung einer Kongruenz mit zwei Bestimmungszahlen auf eine solche mit nur einer Bestimmungszahl zurückgeführt.

Beispiele: 1. $3x + 7y + 11z = 74.$

Aufl.: $x = t$, $3x + 7y = 74 - 11t$, $7y \equiv 74 - 11t(3)$, $y \equiv -1 + t(3)$, $y = -1 + t + 3t_1$, $x = 27 - 6t - 7t_1$. Für $t = 1, 1$; $t_1 = 1, 2$ erhält man nur positive Lösungen: $x = 14, 7$; $y = 3, 6$; $z = 1, 1$.

2. Von den Winkeln eines spitzwinkeligen Dreieckes ist der eine (in Graden ausgedrückt) durch 19, der andere durch 13, der dritte durch 11 teilbar. Welche Winkel hat das Dreieck? $19x + 13y + 11z = 180$.

Auflösung: $x = t$, $13y + 11z = 180 - 19t$, $13y \equiv 180 - 19t(11)$, $2y \equiv 4 + 3t(11)$, $12y \equiv 24 + 18t(11)$, $y \equiv 2 - 4t(11)$, $y = 2 - 4t + 11t_1$, $z = 14 + 3t - 13t_1$.

Infolge der Einschränkung $0 < x < \frac{90}{19}$ ergiebt sich $t = 1, 2, 3, 4$;

„ „ „ $0 < y < \frac{90}{13}$ „ „ $t_1 = 1$ (für $t = 2, 3$);

„ „ „ $0 < z < \frac{90}{11}$ „ „ $t_1 = 1$ (für $t = 2$).

Somit bleibt die einzige Lösung: $t = 2$, $t_1 = 1$; $x = 2$, $y = 5$, $z = 7$; und die Dreieckswinkel sind 38^0, 65^0, 77^0.

III. Teilbarkeit der dekadischen Zahlen und der Binome.

A. Teilbarkeit der dekadischen Zahlen.

1. Durch 2 und 5, 4 und 25, 8 und 125. Es ist

$10^n a_n + \ldots + 10^3 a_3 + 10^2 a_2 + 10 a_1 + a_0 \equiv 0(2,5)$, wenn $a_0 \equiv 0(2,5)$,
$\equiv 0(4,25)$, wenn $10a_1 + a_0 \equiv 0(4,25)$,
$\equiv 0(8,125)$, wenn $100a_2 + 10a_1 + a_0 \equiv 0(8,125)$.

Das heifst: Eine dekadische Zahl ist durch 2 oder 5 teilbar, wenn die Ziffer an der Einerstelle durch 2 oder 5 teilbar ist; durch 4 oder 25, wenn die niedrigsten 2 Ziffern als Zahl betrachtet durch 4 oder 25 teilbar sind; endlich durch 8 oder 125, wenn die niedrigsten 3 Ziffern als Zahl betrachtet durch 8 oder 125 teilbar sind.

2. Durch 3 und 9. Da $10^n \equiv 1(3,9)$, so ist auch $10^n a_n \equiv a_n(3,9)$ für $n = 0, 1, 2, \ldots$ Es ist also

$$\begin{aligned} a_0 &\equiv a_0(3,9), \\ 10\,a_1 &\equiv a_1(3,9), \\ 10^2 a_2 &\equiv a_2(3,9), \\ &\text{— — — — —} \\ 10^n a_n &\equiv a_n(3,9), \text{ folglich:} \end{aligned}$$

$$10^n a_n + \ldots + 10^2 a_2 + 10\,a_1 + a_0 \equiv a_n + \ldots + a_2 + a_1 + a_0(3,9).$$

Das heifst: Eine dekadische Zahl ist durch 3 oder 9 teilbar, wenn ihre Ziffernsumme durch 3 oder 9 teilbar ist.

Anmerkung: Auch die sogenannten Neunerkunststücke lassen sich mit Hilfe der Kongruenzen sehr leicht erklären. Z. B.: Schreibt man unter eine beliebige vielzifferige Zahl eine andere, die aus genau denselben Ziffern, aber in beliebiger anderer Anordnung, besteht, so ist die Differenz der beiden Zahlen durch 9 teilbar.

$$\begin{array}{r} 3765 \\ 7356 \\ \hline 3591 \equiv 0(9). \end{array}$$

Denn aus $10^3 a_3 + 10^2 a_2 + 10\,a_1 + a_0 \equiv a_3 + a_2 + a_1 + a_0(9)$ und
$10^3 a_2 + 10^2 a_3 + 10\,a_0 + a_1 \equiv a_3 + a_2 + a_1 + a_0(9)$ folgt:
Differenz $\equiv 0(9)$.

Eine in dieser Differenz durchgestrichene Ziffer kann daher, wenn sie nicht 0 ist, von einer zweiten Person erraten werden. Hätte man in obiger Differenz 5 durchgestrichen, so bliebe als Ziffernsumme 13, die nur durch 5 zum nächsten Vielfachen von 9 ergänzt werden kann.

3. Durch 11. Da $10^{2n} \equiv 1(11)$, $10^{2n+1} \equiv -1(11)$, so ist auch $10^{2n} a_{2n} \equiv a_{2n}(11)$ und $10^{2n+1} a_{2n+1} \equiv -a_{2n+1}(11)$ für $n = 0, 1, 2 \ldots$ Es ist also

$$\begin{aligned} a_0 &\equiv a_0(11), \\ 10\,a_1 &\equiv -a_1(11), \\ 10^2 a_2 &\equiv a_2(11), \\ 10^3 a_3 &\equiv -a_3(11), \\ &\text{— — — — —} \\ 10^{2n-1} a_{2n-1} &\equiv -a_{2n-1}(11), \\ 10^{2n} a_{2n} &\equiv a_{2n}(11), \text{ folglich:} \end{aligned}$$

$$10^{2n} a_{2n} + \ldots + 10^2 a_2 + 10\,a_1 + a_0 \equiv (a_{2n} + \ldots + a_2 + a_0) - (a_{2n-1} + \ldots + a_3 + a_1)(11).$$

Das heifst: Eine dekadische Zahl ist durch 11 teilbar, wenn die Differenz der Ziffernsummen der ungeraden und geraden Stellen (oder umgekehrt) durch 11 teilbar ist.

4. Durch 7, 13, 17, 37 usw.

Auch für diese Zahlen erhält man mit Hilfe der Kongruenzen bisweilen einfache Teilbarkeitsregeln.

a) Aus $1 \equiv 1(7)$, $10 \equiv 3(7)$, $10^2 \equiv 2(7)$, $10^3 \equiv -1(7)$, $10^4 \equiv -3(7)$, $10^5 \equiv -2(7)$, $10^6 \equiv 1(7), \ldots$ folgt: $10^n a_n + \ldots + 10^2 a_2 + 10 a_1 + a_0 \equiv a_0 + 3 a_1 + 2 a_2 - a_3 - 3 a_4 - 2 a_5 + a_6 + \ldots (7)$.

Will man z. B. untersuchen, ob 95186 durch 7 teilbar ist, so schreibe man unter die Ziffern dieser Zahl, bei der niedrigsten beginnend, die Zahlen 1, 3, 2, —1, —3, —2, 1, ... und addiere nun die Produkte der übereinander stehenden Ziffern; hierbei können in den einzelnen Produkten Vielfache des Moduls 7 weggelassen werden. Die Zahl ist durch 7 teilbar, wenn diese Summe durch 7 teilbar ist.

9 5 1 8 6

-3,-1,2,3,1, die Produkte sind 6, 24, 2, —5, —27; die kleinsten Reste dieser Produkte nach dem Modul 7 sind —1, 3, 2, 2, 1; deren Summe: $-1 + 3 + 2 + 2 + 1 = 7$. Folglich ist $95186 \equiv 0(7)$.

b) Aus demselben Grunde ist eine Zahl durch 13 teilbar, wenn

$$a_0 - 3 a_1 - 4 a_2 - a_3 + 3 a_4 + 4 a_5 + a_6 - 3 a_7 - \ldots$$

durch 13 teilbar ist; und eine Zahl ist durch 17 teilbar, wenn

$$a_0 - 7 a_1 - 2 a_2 - 3 a_3 + 4 a_4 + 6 a_5 + 9 a_6 + 5 a_7 - a_8 + 7 a_9 + \ldots$$

durch 17 teilbar ist.

c) Für 37 liefert die Kongruenz $10^3 \equiv 1(37)$ folgende einfache Regel: Man teile die Zahl, bei den Einern beginnend, in Gruppen zu je 3 Ziffern, schreibe jene untereinander und addiere sie; ist die Summe durch 37 teilbar, so ist es auch die Zahl.

Z. B. 9,139

$$\begin{array}{r} 139 \\ 9 \\ \hline 148 \end{array} \equiv 0(37), \text{ folglich } 9139 \equiv 0(37).$$

261,192,139

$$\begin{array}{r} 139 \\ 192 \\ 261 \\ \hline 592 \end{array} \equiv 0(37), \text{ folglich } 261192139 \equiv 0(37).$$

Anmerkung: Insbesondere folgt aus $a_0 \equiv a_0(37)$, $10 a_1 \equiv -27 a_1(37)$, $10^2 a_2 \equiv 26 a_2(37)$ für $a_2 = a_1 = a_0$ die Kongruenz: $10^2 a_0 + 10 a_0 + a_0 \equiv 0(37)$. Das heifst: Alle dreizifferigen Zahlen mit gleichen Ziffern sind durch 37 teilbar; also 111, 222, 333, ..., 999.

Setzt man obige Kongruenzen fort: $10^3 a_3 \equiv a_3 (37)$, $10^4 a_4 \equiv -27 (37), \ldots$ so findet man, daſs bei vierzifferigen Zahlen mit $a_2 = a_1 = a_0 + a_3$, bei fünfzifferigen mit $a_2 = a_0 + a_3 = a_1 + a_4, \ldots$, wenn die Gruppen zu je drei Ziffern untereinander geschrieben und addiert werden, diese Summe abermals eine dreizifferige Zahl mit gleichen Ziffern giebt. So erhält man bei der durch 37 teilbaren Zahl 7881 $881 + 7 = 888$, bei 78921 $921 + 78 = 999$.

B. Teilbarkeit der Binome.

1. Aus $x \equiv y (\text{mod } x - y)$ folgt $x^n \equiv y^n (\text{mod } x - y)$, das heiſst $(x^n - y^n) : (x - y) = g$.

2. Aus $x \equiv -y (\text{mod } x + y)$ folgt a) $x^{2n} \equiv y^{2n} (\text{mod } x + y)$, d. h. $(x^{2n} - y^{2n}) : (x + y) = g'$; b) $x^{2n+1} \equiv -y^{2n+1} (\text{mod } x + y)$, d. h. $(x^{2n+1} + y^{2n+1}) : (x + y) = g''$.

3. Addiert man zu der Kongruenz $x^n \equiv y^n (\text{mod } x - y)$ die Kongruenz $y^n \equiv y^n (\text{mod } x - y)$, so erhält man $x^n + y^n \equiv 2 y^n (\text{mod } x - y)$, d. h. $(x^n + y^n) : (x - y) = g_1 + \frac{2 y^n}{x - y}$.

Endlich erhält man neben 2 a) und 2 b) noch die Fälle:

4 a) $x^{2n} + y^{2n} \equiv 2 y^{2n} (\text{mod } x + y)$, d. h. $(x^{2n} + y^{2n}) : (x + y) = g_2 + \frac{2 y^{2n}}{x + y}$,

4 b) $x^{2n+1} - y^{2n+1} \equiv -2 y^{2n+1} (\text{mod } x + y)$, d. h. $(x^{2n+1} - y^{2n+1}) : (x + y) = g_3 - \frac{2 y^{2n+1}}{x + y}$.

IV. Neunerprobe und Elferprobe.

Diese Proben können bei allen vier Rechnungsoperationen gemacht werden. Sie beruhen auf dem Folgesatz 2. Wenn eine Zahl a bei der Division durch 9(11) den Rest r_1, b den Rest r_2, c den Rest r_3 läſst, so sagt der erwähnte Folgesatz:

$$a \equiv r_1 (9, 11), \quad b \equiv r_2 (9, 11), \quad c \equiv r_3 (9, 11).$$

Daraus folgt weiter:

1. $a + b + c \equiv r_1 + r_2 + r_3 (9, 11)$, d. h. die Summe $S = a + b + c$ läſst bei der Division durch 9(11) denselben Rest R_1 wie die Summe $s = r_1 + r_2 + r_3$;

2. $a - b \equiv r_1 - r_2 (9, 11)$, d. h. die Differenz $D = a - b$ läſst bei der Division durch 9(11) denselben Rest R_2 wie die Differenz $d = r_1 - r_2$;

3. $abc \equiv r_1 r_2 r_3 (9, 11)$, d. h. das Produkt $P = abc$ läſst bei der Division durch 9(11) denselben Rest R_3 wie das Produkt $p = r_1 r_2 r_3$;

4. wenn $\frac{a}{b} = q + \frac{r}{b}$, so ist $a = bq + r \equiv r_1 (9, 11)$, d. h. der Dividend a läſst bei der Division durch 9(11) denselben Rest r_1 wie $bq + r$.

Sind also diese Reste von S und s, von D und d, von P und p, von a und $bq + r$ dieselben, so wurde die Operation S, D, P, $\frac{a}{b}$ richtig ausgeführt.

Da aber jede Zahl ihrer Ziffernsumme kongruent ist nach dem Modul 9 und der Differenz der Ziffernsummen der ungeraden und geraden Stellen nach dem Modul 11, so braucht man, um die Reste R_1, R_2, R_3, r_1 zu finden, die Divisionen durch 9(11) nicht wirklich auszuführen, sondern gelangt durch wiederholte Bildung der Ziffernsummen (der Differenz der Ziffernsummen der ungeraden und geraden Stellen) viel rascher zum Ziele.

Beispiele:

1. Die Neunerprobe bei der Addition.

	Die aufeinander folgenden Ziffernsummen sind:		
793458	36, 9	$r_1 = 0$	
618727	31, 4	$r_2 = 4$	$s = 10$, $\underline{R_1 = 1}$
937248	33, 6	$r_3 = 6$	
$S = 2349433$	28, 10, 1	$\underline{R_1 = 1.}$	

2. Elferprobe bei der Subtraktion:

	Differenz der Ziffernsummen:		
932413	10 — 12	$r_1 = -2$	$d = -2$, $\underline{R_2 = -2}$
18975	15 — 15	$r_2 = 0$	
$D = 913438$	13 — 15	$\underline{R_2 = -2.}$	

3. Neuner- und Elferprobe bei der Multiplikation:

$1427 \cdot 274 \cdot 12 = 4691976$

a) für die Neunerprobe erhält man: $\underline{R_3 = 6}$; $r_1 = 5$, $r_2 = 4$, $r_3 = 3$, $p = 60$, $\underline{R_3 = 6}$.

b) Elferprobe: $\underline{R_3} = 28 - 14$ oder $6 - 3 = \underline{3}$; $r_1 = 11 - 3$ oder $0 - 3 = -3$, $r_2 = 6 - 7 = -1$, $r_3 = 2 - 1 = 1$, $p = 3$, $\underline{R_3 = 3}$.

4. Neuner- und Elferprobe bei der Division:

$33264 : 485 = 68\,(q)$
4164
$284\,(r)$

a) Neunerprobe: $\underline{\text{Rest von } a \text{ ist } r_1 = 0}$; Rest von b ist 8, von q ist 5, von r ist 5, von $bq (= 40)$ ist 4, $\underline{\text{Rest von } bq + r}$ ist $4 + 5$ oder $\underline{0}$.

b) Elferprobe: $\underline{\text{Rest von } a}$ ist $r_1 = 9 - 9 = \underline{0}$; Rest von b ist 1, von q ist 2, von r ist -2, von $bq (= 1 \cdot 2)$ ist 2, $\underline{\text{Rest von } bq + r}$ ist $2 - 2 = \underline{0}$.

Anmerkung. Diese Proben sind insofern nicht vollständig zuverlässig, als man auch bei einem falschen Resultate, wenn es nur dieselbe Ziffernsumme (dieselbe Differenz der Ziffernsummen) ergiebt, übereinstimmende Reste erhalten kann. Die falsch gerechnete Summe 2347453 könnte z. B. weder durch die Neunerprobe noch durch die Elferprobe aufgedeckt werden. Insbesondere erkennt man nicht, ob Ziffern in verkehrter Reihenfolge geschrieben oder Nullen ausgelassen worden sind oder ob um ein Vielfaches von 9 (11) gefehlt wurde.

In früheren Zeiten, wo die Ausführung einer Rechnung, selbst einer Addition oder Subtraktion, viel langwieriger war als heute, spielten auch diese Proben eine sehr wichtige Rolle. Auch die zuverlässigere Siebenerprobe, selbt Proben mit 6 und 8 wurden angewendet. Bei Multiplikationen und Divisionen würden derartige Proben aber auch heute noch mit Vorteil gebraucht und sind nur mit Unrecht in Vergessenheit geraten.

V. Weitere Anwendungen der Zahlenkongruenzen.

1. Berechnung der goldenen Zahl. Unter der goldenen Zahl eines Jahres versteht man die Zahl, welche angiebt, das wievielte irgend ein Jahr im Metonschen Cyklus von 19 Jahren (ἡ ἐννεακαιδεκαετηρίς) ist. Meton und Euktemon verbesserten i. J. 432 v. Chr. den griechischen Kalender. Da nach Mondumläufen gezählt wurde, deren 12 (354 bis 355 Tage) mit einem Sonnenjahre ($365\,^1/_4$ Tage) nicht übereinstimmten, so konnte von einem eigentlichen Kalender noch gar nicht die Rede sein. Die beiden Astronomen fanden aber, dafs 19 Jahre der Zeit nach gleich 235 Mondumläufen (synodischen Monaten) oder 6940 Tagen (genauer $365^d{,}25 \times 19 = 6939^d{,}75$; $29^d{,}53059 \times 235 = 6939^d{,}69$) sind, dafs also nach Ablauf eines solchen 19jährigen Mondcyklus die verschiedenen Mondphasen wieder auf dieselben Tage des Sonnenjahres fallen. Meton verteilte die 6940 Tage auf die 19 Sonnenjahre derart, dafs jedes 1., 6., 10., 15. Jahr 355 Tage (12 Mondumläufe), jedes 2., 4., 7., 9., 12., 14., 17., 18. Jahr 354 Tage (12 Mondumläufe) und jedes 3., 5., 8., 11., 13., 16., 19. Jahr 384 Tage (13 Mondumläufe) zählte; und es war wichtig zu wissen, das wievielte irgend ein Jahr in diesem Cyklus war. Dies gab die goldene Zahl an (wahrscheinlich deshalb so genannt, weil die Berechnung des Meton in Athen mit goldenen Buchstaben auf der Mauer der Pnyx eingegraben war). Das Jahr 432 v. Chr. war das 7. Jahr im ersten Metonschen Cyklus, der also mit dem Jahre 438 v. Chr. begann. Daher findet man die goldene Zahl g irgend eines Jahres n n. Chr. durch die Kongruenz:

$$n + 438 \equiv g(19) \text{ oder } n + 1 \equiv g(19),$$

d. h. durch den Rest, den die um 1 vermehrte Jahreszahl bei der Division durch 19 übrig läfst. Für 1899 erhält man $1900 \equiv g(19)$, $g = 0$; es ist das letzte Jahr in einem Cyklus, der mit 1900 von neuem beginnt. Im ersten Jahre eines Cyklus entfällt der Neumond auf den 1. Januar, wie es im Jahre 1900 auch zutrifft.

Da ein Sonnenjahr ($365^d,24224$) in Bezug auf 12 Mondumläufe ($29^d,53059 \times 12$) um $10^d,87516$ oder rund 11 Tage zu lang ist, so wird im 2. Jahre eines Cyklus am 1. Januar das Alter des Mondes 11 Tage, im 3. Jahre 22 Tage, im 4. Jahre 33 Tage oder, da der Mond nicht über 30 Tage alt werden kann, 3 Tage, im 5. Jahre 14 Tage usw. sein. Diese Zahlen 0, 11, 22, 3, 14 ... nennt man Epakten oder Mondzeiger (e); man erhält sie aus der goldenen Zahl g, wie leicht einzusehen ist, durch die Kongruenz:

$$(g - 1) \cdot 11 \equiv e(30).$$

2. Berechnung der Römerzinszahl. Die Römerzinszahl (Indiktionszahl, Kaiserzahl) ist jene Zahl, welche angiebt, das wievielte irgend ein Jahr in einer Periode von $5 \cdot 3 = 15$ Jahren (dem Indiktionscyklus) ist, nach deren Ablauf im römischen Kaiserreiche die Abgaben der unterworfenen Völker eingefordert und neue Steuereinschätzungen vorgenommen worden sein sollen. Daher war die Kenntnis dieser Zahl, die jetzt nur mehr historische Bedeutung hat, von Wichtigkeit. Seit 312 n. Chr. pflegte man die Jahre unserer Zeitrechnung auch durch die Angabe dieser Römerzinszahl (und später auch noch durch die Angabe des Regierungsjahres des deutschen Kaisers) zu bezeichnen. Nimmt man das Jahr der Gründung Roms (753 v. Chr.) als Ausgangspunkt, so erhält man die Römerzinszahl r eines Jahres n n. Chr. durch die Kongruenz:

$$n + 753 \equiv r(15) \text{ oder } n + 3 \equiv r(15),$$

d. h. durch den Rest, den die um 3 vermehrte Jahreszahl bei der Division durch 15 übrig läfst. Für 1899 ist $r = 12$.

3. Der Sonnenzirkel. Bezeichnet man die ersten 7 Tage eines gemeinen Jahres mit $A\ B\ C\ D\ E\ F\ G$ und legt diese Buchstaben allen folgenden Tagen des Jahres in derselben Reihenfolge bei, so fällt jener Buchstabe, der auf den ersten Sonntag traf, auf alle Sonntage des Jahres und heifst daher Sonntagsbuchstabe. Da das gemeine Jahr 52 Wochen und 1 Tag hat, so verschiebt sich der Sonntagsbuchstabe jährlich um 1; nach 7 gemeinen Jahren würde dieselbe Ordnung wiederkehren. In einem Schaltjahre giebt man aber dem 23. und 24. Februar denselben Buchstaben, weshalb von da an die Buchstaben hinter den Tagen abermals um 1 zurückbleiben und dieselbe Ordnung erst nach 7 Schaltjahren, also nach einem Zeitraume von $7 \cdot 4 = 28$ Jahren wiederkehrt. Nach dieser Periode von

28 Jahren, dem Sonnenzirkel, fallen also die Wochentage wieder auf dieselben Monatstage.

Aber auch die Zahl, welche angiebt, das wievielte irgend ein Jahr in dieser Periode ist, heifst der Sonnenzirkel. Bei der Einführung desselben durch den Abt Dionysius Exiguus († 556) wurde das Jahr 9 v. Chr. als das erste Jahr des ersten Sonnenzirkels angenommen. Somit erhält man den Sonnenzirkel s irgend eines Jahres n n. Chr. durch die Kongruenz:

$$n + 9 \equiv s(28),$$

d. h. durch den Rest, den die um 9 vermehrte Jahreszahl bei der Division durch 28 übrig läfst. Für 1899 ist $s = 4$.

Das Jahr 9 v. Chr., das mit einem Montag (A) begann und als Schaltjahr betrachtet wurde, hatte daher vor dem Schalttage den Sonntagsbuchstaben G, nach demselben F. Auch das erste Jahr jedes folgenden Zirkels ist ein Schaltjahr mit denselben Sonntagsbuchstaben G und F. Ebenso haben alle anderen Schaltjahre, also das 5., 9., 13., 17., 21. und 25. Jahr jedes Sonnenzirkels 2 Sonntagsbuchstaben, die man durch Rückwärtszählen in der Reihenfolge der Buchstaben A bis G leicht findet. Während dieser Zirkel im Julianischen Kalender ohne jede Unterbrechung fortläuft, erleidet er im Gregorianischen eine solche, da bei der Kalenderverbesserung durch Papst Gregor XIII. i. J. 1582 zehn Tage ausgelassen wurden, so dafs nach dem Buchstaben G sofort der 11. darauffolgende, D, zu nehmen ist. Da ferner die Jahre 1700, 1800, 1900, 2100 ... als gemeine Jahre zu betrachten sind, so entfällt mit dem Schalttage wiederum ein Buchstabe, so dafs von Jahrhundert zu Jahrhundert (mit Ausnahme der durch 400 teilbaren Jahrhunderte) ein Buchstabe übersprungen werden mufs. Es fallen daher die Sonntagsbuchstaben: $A\ B\ C\ D\ E\ F\ G$ des alten Kalenders zusammen mit den Sonntagsbuchstaben

$D\ E\ F\ G\ A\ B\ C$ des neuen Kalenders in dem Zeitraume 1582—1699,
$E\ F\ G\ A\ B\ C\ D$ „ „ „ „ „ „ 1700—1799,
$F\ G\ A\ B\ C\ D\ E$ „ „ „ „ „ „ 1800—1899,
$G\ A\ B\ C\ D\ E\ F$ „ „ „ „ „ „ 1900—2099.

Erst nach dieser Tabelle, die leicht fortgesetzt werden kann, ist es möglich, den Sonntagsbuchstaben irgend eines Jahres zu ermitteln. Da für 1899 $s = 4$ ist, so ist der Sonntagsbuchstabe A (d. h. der 1. Januar war ein Sonntag); denn auf das erste Jahr dieses Sonnenzirkels (das war 1896) entfallen die Sonntagsbuchstaben E und D, auf das zweite C, auf das dritte B, folglich auf das vierte A.

4. Wochentagsbestimmungen. Leichter und ohne jene Tabelle zu kennen gelangt man zum Sonntagsbuchstaben auf folgende Art, nach der man überhaupt jeden Wochentag ermitteln kann, auf den ein bestimmtes

Datum fiel oder fallen wird, was gewifs von hohem praktischen Werte ist. Will man berechnen, auf welchen Tag der Woche z. B. der 25. Dezember 1899 fällt, so gehe man von einem bekannten Wochentage und Datum (also in der Regel vom heutigen Tage) aus und bezeichne diesen als den 1., den folgenden als den 2., usw. bis 7. (oder 0.) Tag der Woche. Wählen wir als Ausgangspunkt den 1. Januar 1899, der ein Sonntag war, so ist also der Sonntag als der 1. Tag, Montag als der 2., ... Sonnabend als der 7. (oder 0.) Tag zu bezeichnen. Der Rest, den die Summe aller Tage vom 1. Januar bis 25. December bei der Division durch 7 übrigläfst, giebt dann an, der wievielte Tag der 25. Dezember in dieser Reihenfolge ist. Das ist einfach die Auflösung der Kongruenz:

$$31 + 28 + 31 + 30 + 31 + 30 + 31 + 31 + 30 + 31 + 30 + 25 \equiv x(7).$$

Da man aber alle Vielfachen von 7 sofort ausscheiden kann, so wird man von vornherein die einfachere Kongruenz bilden:

$$3 + 0 + 3 + 2 + 3 + 2 + 3 + 3 + 2 + 3 + 2 + 4 \equiv x(7),\ 30 \equiv x(7),\ 2 \equiv x(7),$$

woraus sich $x = 2$ (Montag) ergiebt.

Will man den Wochentag eines vergangenen Datums ermitteln, so erfolgt dies ebenso, nur ist es angezeigt, die Tage der Woche in verkehrter Reihenfolge zu nehmen. Gehen wir wieder vom 1. Januar 1899 aus, so wäre Sonntag der 1. Tag, Sonnabend der 2., Freitag der 3., ... Montag der 7. (oder 0.) Tag. Liegen Jahre dazwischen, so erwägt man, dafs jedes gemeine Jahr den Rest 1, jedes Schaltjahr den Rest 2 bei der Division durch 7 übrig läfst. So erhält man für den 28. August 1749 (Goethes Geburtstag) aus der Kongruenz:

$$149 + 36 + 4 + 2 + 3 + 2 + 3 + 1 \equiv x(7),\ 4 \equiv x(7),\ x = 4 \text{ (Donnerstag).}$$

Der Summand 149 ist der Rest der zwischen 1750 bis 1898 liegenden vollen Jahre, 36 der weitere Rest der unter jenen befindlichen Schaltjahre (da 1800 kein Schaltjahr war), der weitere Summand 4 rührt von den restlichen Tagen des August 1749 her, dann folgen die Reste der Monate September bis Dezember 1749 und endlich der eine Tag des Januar 1899.

Auf dieselbe Weise erfährt man, dafs der 1. Januar 1749 ($150 + 36 + 1 \equiv x(7)$, $x = 5$) ein Mittwoch (A), folglich der Sonntagsbuchstabe jenes Jahres E war.

5. Die Osterformel von Gaufs, die ich ohne weitere Erklärung mitteile, beruht auf folgenden Kongruenzen:

$$1)\ n \equiv a(19),\quad 2)\ n \equiv b(4),\quad 3)\ n \equiv c(7),\quad 4)\ 19a + 23 \equiv d(30),$$
$$5)\ 2b + 4c + 6d + 4 \equiv e(7).$$

Hat man mittels der Kongruenzen 1, 2, 3 aus der Jahreszahl n, für welche man das Datum des Ostersonntages ermitteln will, die Zahlen a, b, c gefunden, so ergiebt sich aus der 4. Kongruenz der Wert von d und endlich aus der

5. der Wert e. Der Ostersonntag fällt entweder auf den $(d + e + 22)$. März oder $(d + e - 9)$. April. Für 1899 ist $a = 18$, $b = 3$, $c = 2$, $d = 5$, $e = 6$, folglich $d + e - 9 = 2$; Ostersonntag ist am 2. April.

Anmerkung. Es ist erwähnenswert, daſs Kalippus i. J. 330 v. Chr. den kleinen Fehler des Metonschen Cyklus (6940^d sind um $9^h 32^m$ gröſser als 19 Sonnenjahre) dadurch zu beheben suchte, daſs er in jeder 4. Metonschen Periode einen Tag auslieſs und daher dem 1. Monate (Hekatombaion) des ersten Jahres dieser Periode nur 29 Tage gab. Dieser Zeitraum von 76 Jahren heiſst die Kalippische Periode. Hipparch (um 150 v. Chr.) endlich erkannte, daſs Kalippus das Sonnenjahr noch um den 300. Teil eines Tages zu lang angenommen hatte (richtiger um etwa 0,02 Tage), weshalb er in $76 \cdot 4 = 304$ Jahren (Hipparchische Periode) einen weiteren Tag auslieſs. Daſs das Osterfest nach $28 \cdot 19 = 532$ Jahren wieder auf denselben Tag fällt und nachher die jährlichen Verschiebungen des Ostersonntages in derselben Ordnung wiederkehren, da der dieses Fest bestimmende Frühlings-Vollmond nach 19 Jahren an demselben Kalendertage eintritt, während der Sonntagsbuchstabe sich nach 28 Jahren wiederholt, erkannte zuerst Victorius aus Aquitanien 457 n. Chr. Dieser Zeitraum von 532 Jahren heiſst die Victorianische Periode, die durch Papst Hilarius im Jahre 466 eingeführt wurde.

Litterarisches.

1. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Dritter Band, erste Hälfte, sechste Abt.: Griechisch, bearbeitet von Dr. P. Dettweiler, Oberschulrat in Darmstadt. München 1898, Becksche Verlagsbuchhandlung. 93 S. 8°.

Das Heft erscheint verhältnismäſsig spät, weil andere, die die Aufgabe übernommen hatten, zurückgetreten sind und dann erst D. hilfreich eingesprungen ist; und die Darstellung ist recht knapp gehalten, weil es dem inzwischen in die Schulverwaltung seines Heimatlandes berufenen Verf. an der Zeit gebrach, alles ausführlich zu behandeln; freilich kommen als weitere Gründe dazu, daſs über die Methode des griechischen Unterrichtes weit weniger Streitfragen vorliegen als über die des lateinischen, und daſs der Verfasser, der ja in demselben Handbuche Latein behandelt hat, in vielen Punkten auf sein anderes Werk verweisen durfte.

Die Aufgabe darzustellen, wie der griechische Unterricht am Gymnasium der Gegenwart zu behandeln sei, ist an den rechten Mann gekommen. Nachdem D. in seiner Jugend von Schiller in Gieſsen in die Didaktik eingeführt war, hat er in den verschiedensten Stellungen Erfahrungen sammeln können, so daſs er mit weitem Blick das Ganze überschaut. Und er ist ein moderner Mensch; nicht in dem Sinne, daſs er die Ideale der Gegenwart zu den seinen macht, aber in dem, daſs er mit den Forderungen der Gegenwart rechnet. Daſs der Verf. unter dem Drucke der Zeitbeschränkung

arbeitete, merkt man vielleicht daran, dafs dieselben Gedanken an verschiedenen Stellen erörtert werden; aber das hat wieder den Vorteil, dafs uns das recht tief eingeprägt wird, was der Verf. für besonders wichtig hält, so die Gestaltung der griechischen Lesebücher, die Behandlung der Syntax, der Homerlektüre, die Verurteilung des grammatistischen Betriebs der Lektüre überhaupt, die Vereinigung möglichst vielen Unterrichtes in der Hand eines Lehrers, die Abweisung von gekürzten Schriftstellerausgaben und Chrestomathieen usw. Manches hätte, umgekehrt, etwas weitläuftiger dargestellt worden können; aber im allgemeinen wird man doch sagen dürfen: die heute besonders wichtigen Fragen sind alle eingehend behandelt, mit Lebhaftigkeit und Eindringlichkeit und unter Heranziehung reichlicher Beispiele. Und das ganze Buch ist wie aus einem Gusse, und nicht nur mit dem Verstande geschrieben, sondern auch mit dem Herzen, nicht etwa als ob sich lyrische Ergüsse über die Schönheit und Erhabenheit der griechischen Schriftsteller darin fänden, sondern insofern der Stoff mit fühlbarer Wärme behandelt ist.

Es kommt dem Verf. darauf an, den Thatbeweis zu liefern (S. 4), „dafs wir innerhalb der bestehenden Grenzen noch etwas erreichen können, dafs wir unsere Schüler auf dem hier besonders scharf begrenzten Gebiete, auf dem Gebiete der Schriftstellerlektüre, des auf ausreichende Sprachkenntnis gestützten und durch eigene Arbeit herbeigeführten Verständnisses der unerreichten litterarischen Muster aller Zeiten, noch zu einer ganzen, alle Teile befriedigenden wissenschaftlichen und zum Studieren, zum Denken, zum Fühlen, zum Wollen, also zum Leben mit vorbereitenden Leistung bringen. Denn, der griechische Unterricht ist heute aufs äufserste gefährdet; mit ihm aber ... steht und fällt das humanistische Gymnasium. Das gymnasiale Bildungsprinzip beruht nur auf der Verbindung des Lateinischen mit dem Griechischen usw."

So eigentlich rezensieren kann ich das Buch kaum, weil ich nicht nur in den Grundanschauungen, sondern oft bis ins einzelnste mit dem Verf. übereinstimme. Ich begnüge mich daher, einen Überblick über den Inhalt zu geben: Das Ganze zerfällt in einen kurz gehaltenen allgemeinen Teil S. 1—24, der nach einer Einleitung die geschichtliche Entwickelung des griechischen Unterrichtes knapp bespricht, dann den Wert und die Stellung des Griechischen im heutigen Unterrichte erörtert und schliefslich allgemeine Grundsätze für die Methodik des griechischen Unterrichts aufstellt. Der besondere Teil — S. 25—93 — behandelt das Lehrverfahren in zwei Gruppen: der vorbereitende Unterricht in der Tertia, a) Lehrstoff, b) Behandlung desselben; der Unterricht in den vier oberen Klassen, und zwar a) „der Lehrstoff" mit den Unterteilen „die sprachliche Aufgabe", „die Schriftsteller", und b) „die Behandlung des Lehrstoffs" mit den Unterteilen „die Grammatik", „die Behandlung der Lektüre".

Den Wert des Griechischen bestimmt der Verf. so: Die Kenntnis des Griechischen ist gut und heilsam für viele, notwendig für jeden, der auf geschichtlichem Gebiete im weiteren Sinne, auch auf litterarisch-ästhetischem, als wissenschaftlich, als im besten Sinne philosophisch gebildet gelten will (S. 11). Aber Griechisch mufs anders gelernt werden als Lateinisch, weil hier „nicht eine erste Aneignung fremdsprachlicher Thatsachen überhaupt" stattfindet, sondern es sich hier „nur um eine beschleunigte Aneignung der vielen neuen Formen und der verhältnismäfsig wenigen syntaktischen Eigentümlichkeiten sowie um den raschen Erwerb eines recht ausgedehnten Vokabelschatzes" handelt, „damit das einzige Ziel, ein rasches Einlesen, möglichst sicher und wirklich erreicht werde (S. 14)." Nach Benutzung eines Lesebuchs mit möglichst zusammenhängenden Stücken (ich würde blofs demselben Vorstellungskreise angehörige Sätze verlangen) will er thunlichst bald zu Schriftstellern übergehen. Die Methode von Ahrens, mit

der Odyssee zu beginnen, würdigt er, ohne sie gerade zu empfehlen (S. 19), wärmer spricht er sich für die Methode von Gronau und Baltzer aus, den Elementarunterricht sofort an Xenophons Anabasis anzuschließen. Lehrerwechsel muß natürlich möglichst vermieden werden, zwei Lehrer fürs Griechische könnten für jeden Schülerjahrgang ausreichen; der eine führt bis II^{b}, der andere von da bis zum Schluß. Freilich würde hierbei die Lesung der Odyssee in zwei Hände gelegt, was ich sehr bedauern würde. Was der Verf. von dem Lehrer des Griechischen verlangt, ist nicht wenig; man lese es auf S. 22 nach. Dem Frankfurter System, das erst mit II^{b} den griechischen Unterricht beginnt, steht er nicht ohne Bedenken gegenüber. Den grammatischen Lehrstoff der Tertia will er auf das Notwendigste beschränken, er ist sogar geneigt, die Accentlehre preiszugeben. Dem „griechischen Geist" würde ja wohl durch diese Maßregel nicht viel geschadet; aber ich halte die Accentlehre doch pädagogisch nicht für unwichtig und habe sie während der 25 Jahre, daß ich Griechisch auf allen Stufen unterrichtet habe, auch nicht für sehr schwer gefunden. Wir ließen von vornherein in Weimar die Accente beim Sprechen mit Handbewegungen bezeichnen, so daß die Schüler an der Sache sogar rechtes Vergnügen fanden. Aber die Formenlehre verträgt gewiß noch manche Verkürzung. Besondere „Vorkommen" brauchen nicht im voraus gelernt zu werden. Verfasser von griechischen Lesebüchern seien auf S. 28 hingewiesen. Für Xenophon-Ausgaben mit Kapitelüberschriften und Inhaltsangaben am Rand, die der Verf. empfiehlt, kann ich mich nicht erwärmen; solche Hilfsmittel sind bloß am Platze, wenn ein Schriftsteller „im Durchblicke" gelesen wird; dann tragen sie zum Erfassen des Zusammenhangs bei; wenn ein Schriftsteller statarisch gelesen wird, nehmen solche Angaben die schönste Aufgabe des Unterrichts vorweg, nämlich die Überschriften finden zu lassen. Die Homerlektüre schon in III^{a} eintreten zu lassen, in einem vorbereitenden Kursus, der etwa 300 Verse umfaßt, habe ich in früheren Jahren, als das Griechische in IV begann, als zweckmäßig erprobt; ob es jetzt den Tertianern zugemutet werden kann, auch noch die homerische Formenlehre zu bewältigen, ist mir zweifelhaft, auch wenn, wie der Verf. mit Recht will, das Einprägen der Formen möglichst in die Schule verlegt wird (S. 30). Lektüre und grammatische Übungen sind zu trennen, Sprachwissenschaft ist nur soweit heranzuziehen, als sie wirklich Erleichterung schafft (S. 32). Das induktive Verfahren bei Gewinnen neuer Formen beschränkt der Verf. mehr als nötig ist (S. 33). Das mechanische Gedächtnis zu entlasten, giebt er verschiedene Mittel an. Die syntaktischen Regeln will er aus dem Lesestoff herleiten, den er sonst im wesentlichen nach den formalen Stufen behandelt. „Die Extemporalien sind mehr ein Prüfstein für den Lehrer als für den Schüler" (S. 37); wenn sie gehörig vorbereitet werden und sich auf die Verwendung des Notwendigen beschränken, so sind sie keine Last.

Ausführlicher wird der Unterricht in den oberen Klassen behandelt, S. 38—93. Die vom Verf. vorgeschlagene Weise, das im Lesestoffe vorkommende grammatische Material, welches Einprägung erheischt, gruppenweise zusammenzufassen und so Systeme zu bilden, stimmt im wesentlichen überein mit dem, was ich in den „Lehrproben" Heft 44, S. 61 erörtert habe. Nur will ich nachher zum Nachschlagen die Grammatik benutzt sehen, die ich mir auch ausführlicher wünsche als D. Ich habe nämlich öfters erlebt, daß ein Schüler das Bedürfnis hat, über Grammatik mehr zu erfahren, als ihm der jetzt mögliche Unterricht bietet, und glaube, daß, wenn dieser Unterricht sonst gut ist, die Schüler genug lernen, um die Grammatik auch allein zu verstehen. Welche Beschränkungen des grammatischen Stoffs möglich sind, wird S. 41 besprochen, und wie die einzelnen Regeln behandelt werden können, S. 71.

Schriftsteller müssen natürlich mit Auswahl gelesen werden. Die gewählten Stellen müssen bedeutsam und für die Jugend anziehend sein. Auf die Reinheit des Attizismus wird heute kein so groſser Wert mehr gelegt. Das Gelesene soll den Eindruck eines geschlossenen Ganzen machen. Im allgemeinen läſst D. als Schulschriftsteller die gelten, die in den preuſsischen Lehrplänen aufgestellt sind. Die Memorabilien würde er höher schätzen, wenn er sie je in der Schule selbst behandelt hätte; freilich ziehe auch ich Herodot vor. Aus Thukydides habe ich mehrmals mit gutem Erfolg die sizilische Expedition gelesen, die den Schriftsteller in seiner Gröſse zeigt. Hier sind auch die eingestreuten Reden groſsenteils von den Schülern zu bewältigen. Die Bedeutung der Demosthenischen Reden, besonders der dritten philippischen, für die Schule wird mit ebenso warmen Worten gewürdigt wie die der Platonischen Dialoge. Auch Aristoteles' Politeia und Arrians Anabasis empfiehlt D. Besonders beherzigenswert ist, was er S. 59 über die Lektüre Homers sagt: „Aus der Art seiner Behandlung, aus der Gröſse seiner Schätzung im Unterrichte, aus seinem Verhältnis zu den übrigen Schulschriftstellern und zu den übrigen Aufgaben und Ergebnissen des Unterrichtes, aus seiner Stellung in der Vorliebe der Jugend, aus dem, was sie davon mitnimmt, erkennt man nicht zuletzt den Charakter des Gymnasiums und die pädagogische Richtung seiner Lehrer und seines Leiters.“ Meinen Vorschlag, die Lektüre der Odyssee mit IX, 39 zu beginnen (vgl. Lehrproben 28, 25) sehe ich durch seine wenigen Worte nicht als widerlegt an. Von Sophokles möchte ich neben Antigone und Ajas besonders Philoktet zu lesen empfehlen. Für diesen jugendlichen Helden und seine sittlichen Kämpfe hat die Jugend besonderes Verständnis. Man versäume nicht Friedrichs gründliche Abhandlungen im Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. XVI, XVII, XX dabei heranzuziehen. Daſs die Lektüre der griechischen Tragiker ergänzt werden muſs durch das Lesen von guten Übersetzungen, meint auch D. (S. 66). Ich empfehle die wohlgelungenen Übersetzungen von Franz Bader (Sechs Tragödien von Sophokles in deutscher Nachbildung, Leipzig, Hirzel 1896). Die Lyriker könnten der Privatlektüre zugewiesen werden, die D. gar nicht behandelt, obwohl es in den preuſsischen Lehrplänen heiſst: „Eine geordnete deutsche und fremdsprachliche Privatlektüre bildet auf den oberen Klassen die notwendige Ergänzung der Schularbeit.“ Als Ziel aller Lektüre stellt D. (S. 75) hin: „Wir können, wenn wir uns selbst in die rechte Zucht nehmen, es soweit bringen, daſs unsere Schüler sich in einen gegen früher nicht einmal beschränkten Kreis von Schriftstellern ersten Ranges bis zu selbstständigem Übersetzen in ein ordentliches Deutsch einlesen, daſs sie nicht etwa dilettantenhaft herausgepflückte Teile, sondern gröſsere Gedankeneinheiten durch eigene Arbeit verstehen und in ihrer Kunstform würdigen und daſs sie sich eine durch die eigene Erarbeitung wertvollere Kenntnis der für unsere eigene Zeit wichtigsten antiken Gedankenwelt erwerben.“ Um dies zu erreichen, ist nötig, daſs man die Lektüre nicht grammatistisch betreibt, daſs man die Erklärung der Schriftsteller nicht mit unzugehörigem Stoffe belastet, daſs man aber auch nicht glaubt, sie wirkten durch sich selbst. Stets lese man nur einen Schriftsteller einer Sprache auf einmal, und man bereite sich stets gut vor: „Ich weiſs, heiſst es S. 77, wie ganz anders eine in groſsen Zügen und Zielen vorher wohlüberdachte, wenn auch nicht ins einzelne ausgearbeitete Lektürestunde verläuft, wie viel besser eine solche Vorbereitung und vorherige Einteilung die nun einmal im heutigen Leben nirgends übermäſsig zugemessene Zeit ausnützen läſst als eine solche, deren Anfang und Ende nur von dem Läuten der Schelle bestimmt wird.“ Keine langen Einleitungen wünscht er, wohl aber Aufstellung des Ziels. Die Vorbereitung gehört in die Schule „aus Gründen der Wahrhaftigkeit und

der intensiven Gedankenarbeit", wenigstens eine Zeit lang. Zur häuslichen Vorbereitung gehört, daſs der Schüler den Gedankenzusammenhang erfaſst. — Die schulmäſsige Behandlung wird dann im folgenden anschaulich und verständig ausgeführt. Sie schlieſst sich im wesentlichen an die formalen Stufen an und stimmt vielfach genau überein mit dem, was ich in meinem gleichzeitig erschienenen Artikel „Schriftstellerlektüre" in Reins encyklopädischem Handbuche der Pädagogik dargelegt habe. Mit Nachdruck fordert D. vertiefende Behandlung des Stoffs, Aufstellung von Konzentrationsfragen, welche das Neue zu dem Alten in Beziehung setzen, und zusammenfassende Rückblicke.

Nicht alle werden das Buch mit Freuden lesen, besonders solche nicht, die Freunde einer bequemen Läſslichkeit sind; aber alle können es mit Nutzen lesen. Und man sage nicht, es gehe nicht so, wie der Verf. es vorschreibt; es geht recht wohl; nur muſs jeder einzelne ernstlich wollen und jede Schule einheitlich arbeiten. Die einleitenden Kapitel möchten wir in recht weiten Kreisen gelesen sehen, besonders von solchen Leuten, die abschätzig vom Griechischen reden, obwohl sie nicht viel mehr davon verstehen als die Blinden von der Farbe; vielleicht kämen sie zu besserer Einsicht.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

2. Seemanns Wandbilder. Hundert Meisterwerke der bildenden Kunst. Dazu: Erläuterungen von Dr. Georg Warnecke in zwei Heften zu je 3 ℳ

Die Werke der höheren Kunst sollen den Menschen erfreuen und veredeln Nur schade, daſs sie nicht unmittelbar auf den Naturmenschen wirken, sondern einen gewissen Grad von Genuſsfähigkeit voraussetzen, der erst entwickelt werden muſs, bevor sie ihre Wirkung thun können. Entsprechend dem wiederholten Genuſs gleichartiger Kunstwerke entwickelt sich dann der Geschmack, freilich nicht unbeeinfluſst von der persönlichen Veranlagung des Menschen, die mitten im Genieſsen sich geltend macht. Jedenfalls aber muſs zur Genuſsfähigkeit für Werke edler Kunst und zum Geschmack erzogen werden, und die Aufgabe dieser Erziehung weist man naturgemäſs der Schule zu. Auf dem Gebiete der Dichtkunst hat die Schule diese Aufgabe schon längst als die ihre anerkannt, und auf dem Gebiete der Musik wird in der Schule der Gesang schon lange in der Absicht gepflegt, um Sinn für edle Musik zu erwecken. Nur auf dem Gebiete der bildenden Künste begnügte man sich lange mit bloſsem Verbalismus. Man sprach wohl von der Blütezeit der Kunst im perikleischen Zeitalter und während der Renaissance, man sprach von Baustilen, von Künstlernamen, aber die Werke der Kunst blieben den Schülern unbekannt: es fehlte an Bildern. Lessings Laokoon wurde gelesen, ohne daſs eine Abbildung dazu gebraucht wurde. Als ich im Jahre 1877 mein Schriftchen „Gymnasium und Kunst" veröffentlichte, in dem ich für Wandel in diesen Dingen auftrat, war der leicht beschaffbare Bildervorrat, auf dessen Benutzung ich hinweisen konnte, von kläglichem Umfange. Gelehrte Werke gab es, aber die Archäologie hatte den Weg zur Schule nicht gefunden. Doch stand Abhilfe bevor. Noch in demselben Jahre begann Seemann die Veröffentlichung seiner kunsthistorischen Bilderbogen. Man sieht heute auf diese schlichten Bilder mit einiger Verachtung herab, aber nur, wenn man die Entwickelung dieser Dinge nicht kennt. Dies Bilderbogenwerk war damals höchst verdienstlich. Unter Benutzung dieser Bogen, die sich ja der einzelne erwerben konnte, war es schon

möglich einen ganz fruchtbaren Kunstunterricht zu erteilen, besonders wenn man noch größere Photographieen hinzuzog. Freilich Photographieen größten Formates, die am geeignetsten gewesen wären, konnte die Schule nicht erschwingen, von vielen Gegenständen gab es solche auch gar nicht. Da trat Seemann im Jahre 1895 mit seinen „Wandbildern“ hervor, deren Sammlung, 100 Tafeln, nunmehr abgeschlossen vor uns liegt. Sie sind fast einstimmig mit größter Freude und Anerkennung begrüßt worden, und verdienen dies auch. In Blättern von 60×78 cm bieten sie 100 Abbildungen der schönsten und bemerkenswertesten Baudenkmäler, Skulpturwerke und Gemälde aus alter, neuerer und neuester Zeit zu dem Preise von 1,50 ℳ das Blatt (im einzelnen bezogen 3 ℳ). Die Tafeln sind fast gleich auf die drei Kunstzweige verteilt, nicht ganz gleichmäßig auf die Zeiträume. Und das ist natürlich. Die Malerei, für welche das Altertum ja so wenig bietet, umfaßt nur annähernd 30 Nummern, in den Rest teilen sich ziemlich ebenmäßig die beiden anderen Künste; aber während in der Architektur naturgemäß das Mittelalter reicher bedacht ist, tritt auf dem Gebiete der Plastik selbstverständlich das Altertum in die erste Reihe. Die Auswahl ist gut, sowohl von kunstgeschichtlichem wie von schulischem Standpunkte aus. Man wird sich freuen, in deutschen Schulen auch den Kaiserpalast in Straßburg, die Hoffassade des Berliner Schlosses, den großen Kurfürsten und Kriegermasken von Schlüter, Luise und Friederike von Mecklenburg von Schadow, die Tafelrunde Friedrichs des Großen von Menzel, das Goethe- und Schillerdenkmal in Weimar von Rietschel, ein Bismarkbildnis von Lenbach vorzuführen. In erster Linie sind für die Auswahl natürlich die Kunstinteressen maßgebend gewesen, und die Kunst ist nicht an Völkerscheiden gebunden.

Nicht minder glücklich wie die Auswahl ist — mit ganz wenigen Ausnahmen — die Ausführung, und zwar nicht bloß bei Wiedergabe der Architekturen und Skulpturen, sondern ganz besonders auch bei Gemälden, bei denen man oft geradezu die Farben zu sehen glaubt. Es ist erfreulich, daß man in Zukunft im Unterricht bei Benutzung dieser Wandbilder auch der Malerei wird gedenken können, und zwar nicht nur unter Hinweis auf die Komposition und Linienführung, sondern auch auf Licht- und Farbenwirkungen.

Zur Erläuterung sind zwei Texthefte beigegeben, die von Dr. Georg Warnecke verfaßt sind. Mit ganz wenigen Ausnahmen steht der Text zu je einer Tafel auf einem einzigen Blatte, das zwischen zwei Glasscheiben eingespannt neben dem Bilde lose hingehängt werden kann, zur freien Benutzung, wenn der Lehrer nicht vorzieht die Bilder im Unterricht zu besprechen. Doch kann ja auch beides geschehen. Die Erläuterungen sind selbständige Aufsätzchen, die untereinander in keiner Beziehung stehen. Sie enthalten in der Regel eine ausreichende Beschreibung und Würdigung des Kunstwerkes, weisen ihm seine Stelle in der gesamten Entwickelung der Kunst an und geben wohl auch näheren Aufschluß über den Künstler und den kulturgeschichtlichen Hintergrund, oder auch über die Geschichte des einzelnen Kunstwerkes. Ohne ein festes Schema zu befolgen, hebt der Verf. das hervor, was ihm je nach der Natur des Werkes besonders interessant erscheint. Die Darstellung ist meist anschaulich und lebhaft, stets edel, manchmal sehr schwungvoll. Den Anschein, als ob er wissenschaftlich erschöpfend sein wollte, sucht der Verf. geflissentlich zu meiden. Und das ist bei einem Buche, das für weite Kreise bestimmt ist, auch alles ganz gut. Gewundert habe ich mich aber doch, daß der Verf. die ihm zu Gebote stehenden zwei Seiten nicht manchmal mehr ausgenutzt hat, z. B. bei der Sixtinischen Madonna, der Laokoongruppe, dem Kaiser Augustus, der Pieta des Michelangelo usw.

Zweckmäſsig ist, daſs im Texte noch hie und da ergänzende Abbildungen angebracht sind.

Ordnet man sich die in wilder Reihenfolge erschienenen Seemannschen Wandbilder gehörig, so wird man wohl imstande sein, in die bildenden Künste „einzuführen“. Denn zu dieser Einführung ist ja nicht eine Fülle von Stoff, sondern ein verständnisvolles Betrachten der Kunstdenkmäler nötig. Eine bescheidene „Denkmälerkunde“ ist die Grundlage, auf der die Liebe zur bildenden Kunst erwächst. Diese kann mit diesen Wandtafeln gelegt werden, und die Schüler werden würdige Vorstellungen von den Kunstwerken erhalten, weil die Abbildungen so schön sind. Aber freilich, etwas umfangreicher wünscht man sich die Sammlung doch. Das hat auch der Verleger gespürt, und so kündigt er denn das Erscheinen einer weiteren Sammlung von etwa 65 Blättern an, die gewiſs vielen willkommen sein wird, besonders für unterrichtliche Zwecke.

Unter diesem Gesichtspunkte haben wir die Tafeln bisher allein betrachtet. Aber sie sind für weitere Kreise berechnet und diesen auch zu empfehlen. Wer eine Staffellei im Zimmer hat, wird gern diese Wandbilder der Reihe nach aufstellen, um sich und andere zu erfreuen, ja auch als Wandschmuck in Glas und Rahmen wirken sie in der rechten Umgebung sehr gefällig.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

3. Falbrecht, Dr. Friedrich, in Linz. Die Schlacht bei Marathon. Eine Herodotpräparation nach psychologischer Methode. Sonderabdruck aus der „Oesterreichischen Mittelschule“. XII. Jahrgang, II. Heft.

Wenn das Unterrichten nach den formalen Stufen so rein schematisch verliefe, wie manche es glauben machen wollen, so müſste es doch sehr leicht sein. Da es bei der Behandlung des Lehrstoffs, der höheren Schulen wenigstens, ziemlich schwer ist, so liegt der Schluſs nahe, daſs nicht einfach ein fertiges Schema sozusagen sich jedem Stoff äuſserlich aufdrücken läſst, sondern daſs es Überlegung erheischt, das Schema dem Stoff anzupassen, und erst viele Übung den Meister macht. Der sicherste Weg zum Ziele zu kommen ist für den Lehrer, sich Präparationen genau nach den Vorschriften der Theorie zu entwerfen und sie zu erproben. Dann wird er bald finden, wie diese Vorschriften je nach den Forderungen des Lehrstoffs oder der Geistesreife der Schüler verschieden auszuführen sind. Solch eine recht gewissenhafte Präparation liegt uns in dem oben bezeichneten Schriftchen vor. Nach kurzer Einleitung über die Anwendung der Zillerschen Formalstufen behandelt der Verf. die Schlacht bei Marathon, bei Herodot VI, 109—117, wie er sie in der Sexta eines österreichischen Gymnasiums (zwischen II^b und II^a unseres Gymnasiums gelegen; Griechisch wird da im 4. Jahr getrieben) in 14 Lehrstunden erläutert hat. Form und Inhalt des Abschnittes kommen dabei zu ihrem vollen Recht. Besonders werden auch die sittlichen Momente gebührend hervorgehoben. Der Aufbau ist im wesentlichen gut zu heiſsen. Nur durfte F. den Gang der Ereignisse nicht kurz vor Ende in der neunten Lehrstunde unterbrechen durch eine sprachliche Assoziation. Diese muſste hinausgeschoben werden. Daſs manches sich hätte kürzer fassen lassen, spürt der Verf. selbst; zumal die Schüler doch schon ziemlich erwachsen sind. Auch hätte die erste Lehrstunde nicht auf Herodots Leben und die λογογράφοι verwendet werden sollen. Solche Dinge

gehören an das Ende der Herodotlektüre, dann erst ist für den Mann und seine Vorgänger Interesse vorhanden. Und Zielangeben wie „Wir wollen nun einiges gewandter übersetzen" sind unberechtigt; denn das „Ziel" hat ja die Aufgabe, das Interesse für das folgende zu erregen und, besonders vor der Analyse, den Gedanken der Schüler eine besondere Richtung zu geben. Es ist erfreulich, dafs auch in Österreich so eifrig mitgearbeitet wird an der Förderung der Unterrichtsweise in höheren Schulen. Vermutlich läfst sich hier der Einflufs des Prof. Theod. Vogt in Wien erkennen, der ja der Vorsitzende des wissenschaftlichen Vereins für Pädagogik ist.

Oldenburg i. Gr. **Rud. Menge.**

---

4. Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Von Dr. Friedrich Neubauer, Oberlehrer an der Lateinischen Hauptschule der Franckeschen Stiftungen. I. Teil 1897, IV und 168 S. II. und III. Teil 1898, IV und 188 S. und IV und 221 S. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.

Unter den jüngeren Geschichtslehrern an Gymnasien hat sich Neubauer durch verschiedene Veröffentlichungen vorteilhaft bekannt gemacht. Auf ein preisgekröntes Büchlein über Stein liefs er die Bearbeitung von Kohlrauschs kurzer Darstellung der deutschen Geschichte folgen, dann die Programmabhandlung — sie liegt auch in einer Sonderausgabe vor — „Volkswirtschaftliches im Geschichtsunterricht", mehrere Lehrproben in dieser Zeitschrift, die (auch im Sonderdruck erschienene) Abhandlung in Reins encyklopädischem Handbuche der Pädagogik „Der Geschichtsunterricht auf höheren Schulen", endlich in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen einen Aufsatz über die Kulturgeschichte auf höheren Lehranstalten. Alle diese Arbeiten zeugen nicht nur von gediegenem und umfassendem Wissen, sondern in ihnen sind auch verständige didaktische Grundsätze durchgeführt. Diese sich anzueignen und zu erproben, hatte und hat N. durch seinen Unterricht in der Lateinischen Hauptschule die beste Gelegenheit. Somit treffen bei ihm die zur Abfassung eines Lehrbuchs der Geschichte unentbehrlichen Voraussetzungen wohl zu, und er hat es denn auch unternommen, die wahrlich schon in völlig ausreichendem Mafse vorhandenen Hilfsmittel um ein neues zu vermehren.

Im Vorwort zum ersten Bändchen äufsert er sich nur kurz über die Ziele, die ihm vorschwebten, und weist selbst auf die oben erwähnte Arbeit aus Reins Handbuch hin. Es heifst an dieser Stelle (Sonderabdruck S. 31): „Das Lehrbuch mufs, wie es die Erzählung des Lehrers thut, die Ereignisse in ihrem Werden, ihrer Entwickelung nach- und auseinander darstellen; es mufs erzählen, kürzer als der Lehrer, aber in zusammenhängenden Sätzen und im Präteritum, unter Weglassung des Unwesentlichen, mit starker Hervorhebung des Bedeutsamen; klar gegliedert im grofsen wie im kleinen, so dafs der Schüler nie die Übersicht verliert. Dasjenige Lehrbuch, das den Ton der knappen, aber lebendigen Erzählung am besten mit präciser Sprache und scharfer Gliederung zu vereinigen weifs, wird am meisten geeignet sein, geschichtliches Interesse und Verständnis zu fördern; es wird den Schüler ebenso dabei unterstützen, die Thatsachen zu merken wie ihren Zusammenhang zu verstehen; es wird ihm ein Hilfsmittel sein, das ihn zur Wiedererzählung kleinerer Abschnitte anleitet und ihm zugleich bei der Wiederholung längerer Perioden die grofsen Zu-

sammenhänge aufweist. Doch den Mittelpunkt des Unterrichts bildet der Lehrer. Dieser wird — wie dann seiner Individualität durchaus ein gewisser Spielraum gelassen werden mufs — schon infolge der beständigen Fortentwickelung unserer Wissenschaft oft genug in die Lage kommen, hier weniger, dort mehr als das Lehrbuch zu geben."

Alle diese Sätze unterschreibe ich. Der Lehrer steht über dem Lehrbuche und soll aus dem Stoffe heraus, aus der Beherrschung des Gegenstandes, sich seine Lehrweise bilden, nicht aber sie an den Stoff herantragen. Vielleicht krankt der Geschichtsunterricht noch immer an zu grofser Abhängigkeit vom Lehrbuche, dessen einzelne Abschnitte dann „durchgepaukt" werden, etwa wie die der Grammatik, während doch der Geschichtslehrer das „Recht des Sichtens, Auswählens, Urteilens" hat, wie Jäger sagt. Es fallen also, um wieder mit Neubauer zu reden, „persönliche Überzeugungen und Neigungen bei der Auswahl des Stoffes im einzelnen" sehr ins Gewicht. Der Lehrer der oberen Klassen hat eine Übersicht über den Gang der Geschichte im allgemeinen zu geben, mufs daneben aber einzelne, besonders hervorragende Abschnitte eingehender behandeln, auch mit Rücksicht auf seine stets zu erneuernden Studien. Nur auf solche Weise läfst sich die unmittelbare geschichtliche Anschauung üben und dem Schüler eine Ahnung davon beibringen, was Geschichte bedeutet — nämlich Leben. Allerdings mufs der Primaner bei diesem Verfahren aus seinem Lehrbuche (unter Umständen auch aus dem für die Mittelstufe) sich zuweilen selbständig vorbereiten und dann in der Stunde darüber Rechenschaft ablegen. Ein Lesebuch darf aber das Lehrbuch nicht sein, ebensowenig ein Lernbuch, sondern es mufs zwischen Überfülle und Dürftigkeit die richtige Mitte halten. In dieser Beziehung nun gefällt mir Neubauers Werk sehr, wie es denn im allgemeinen den an ein Lehrbuch zu stellenden Anforderungen durchaus gerecht wird. Jedenfalls ist die Grenze des unbedingt Notwendigen stets innegehalten. Der letzte Abschnitt wird manchen viel zu ausführlich erscheinen. Ich bin ja nun in dieser Zeitschrift wiederholt für genaue Durchnahme der Jahre 1871—1888 (1890) eingetreten und habe, so zugänglich ich stets jeder Belehrung bin, bis jetzt keine Veranlassung gefunden, meine Ansicht zu ändern. Ein Abschnitt in einem Lehrbuche ist aber etwas ganz anderes als eine Lehrprobe. Diese geht von bestimmten örtlichen Verhältnissen aus und will nur zeigen, wie es einer einmal gemacht hat, nicht aber wie es allgemein zu machen ist. Ein Lehrbuch dagegen mufs doch von vielen und stets zu Grunde gelegt werden, mag der Jahrgang schlecht oder gut sein. Dafs die jüngste Zeit seit 1871 auf ein besonders starkes Interesse der Schüler stöfst, ist begreiflich, und dem hat der Unterricht Rechnung zu tragen. Trotzdem scheint mir Neubauer doch etwas zu weit gegangen zu sein. Der ganzen deutschen Kaiserzeit (919—1250) sind etwa 40, den Jahren nach 1871 etwa 20 Seiten gewidmet! Ist das kein Mifsverhältnis? Die jüngste Reform der Steuern in Preufsen könnte meines Erachtens kürzer gefafst werden als es Neubauer III, 179 thut (unsere Zöglinge vernehmen im späteren Leben von Miquel sicherlich noch genug) und „ein einigermafsen deutliches Bild von unseren staatlichen Verhältnissen" läfst sich gewinnen, auch ohne dafs der Schüler im Lehrbuche solche statistische Angaben findet wie bei Neubauer S. 177 und 179.

Ein ganz besonderer Vorzug des Werkes besteht darin, dafs im Einklang mit den Forderungen der Lehrpläne ein umsichtig und einsichtig erwogenes Mafs kulturgeschichtlichen Lehrstoffes der Darstellung eingefügt ist, ohne dafs die politische Geschichte irgendwie zurücktritt, und ohne dafs die Bedeutung der Einzelpersönlichkeit unterschätzt wird. Die Thaten eines grofsen Mannes sind nach den seine ganze Epoche

beherrschenden Strömungen zu beurteilen. Das ermöglicht Neubauers Buch und sucht dabei doch nicht etwa die einseitige Bewunderung oder Verurteilung irgend eines Helden oder irgend einer Zeit dem Schüler aufzuzwingen. Auch das gefällt mir sehr, dafs Verf. gelegentlich schwerere Gedankengänge dem Primaner nicht erspart (im ersten Teile finden sie sich seltener). Denn auch der Geschichtsunterricht kann und soll den Verstand bilden. Es gilt, den tieferen Zusammenhang der Thatsachen begreifen zu lehren, also innere Gründe und äufsere Anlässe, fördernde und hemmende Einflüsse, unmittelbare Ergebnisse und mittelbare Folgen u. a. stets sorgsam zu scheiden. Dazu bietet Neubauers Buch meist die Handhabe. In einigen Abschnitten hätte ich allerdings die Darstellung der äufseren Ereignisse zu Gunsten des inneren Zusammenhangs gekürzt, z. B. II, 90 ff., eine Stelle. die ohne wesentliche Änderung auch in einem Hilfsbuche für mittlere Klassen stehen könnte. Auch würde ich die Überblicke, die das Gesamtergebnis enthalten (z. B. II, 114 ff. III, 1 ff. und 116 ff.), nicht beim Beginn, sondern stets am Ende des betreffenden Zeitalters, aber etwas kürzer gefafst, gegeben haben; also keine Vorblicke, sondern nur zusammenfassende Rückblicke! In der alten Geschichte scheinen mir die Gesamtergebnisse auch nicht scharf genug hervorgehoben. Endlich hätte an manchen Stellen, namentlich im zweiten Teile, der Einflufs des Bodens auf die Geschichte betont werden können: ich denke dabei besonders an Ratzels treffliche Darlegungen.

Auch die Anordnung des Stoffes gefällt mir im allgemeinen wohl. Möglichst einfache Gesichtspunkte waren für die Periodeneinteilung mafsgebend. Zu Gunsten der Übersichtlichkeit hätte ich die Kreuzzüge allerdings aus dem zeitlichen Zusammenhange herausgenommen und in geschlossener Folge behandelt. Freilich nennt Neubauer seinen zweiten Teil „Deutsche Geschichte bis zum westfälischen Frieden", während der erste „Geschichte des Altertums" und der dritte einfach „Vom westfälischen Frieden bis auf unsere Zeit" betitelt ist. Ich glaube nun: die althergebrachte Einteilung wird wenigstens für die Schule auch im 20. Jahrhundert einstweilen noch ihre Geltung behalten müssen. Die Namen wird man nun einmal nicht gleich los, so wenig angemessen sie auch sind, wie besonders Lorenz in seiner Geschichtswissenschaft trefflich darlegt. Aber seine berechtigten Einwendungen beziehen sich doch viel weniger auf die Sache als auf den Ausdruck. Meines Erachtens hätte Neubauer die von ihm in der griechischen Geschichte S. 17 ff. übernommene Bezeichnung „Mittelalter" ruhig beibehalten können. Denn mufs nicht auch auf dem Titel ein Unterschied zwischen den Büchern für Mittel- und für Oberstufe ausgedrückt werden? Die aufserdeutschen Staaten behandelt Neubauer in einem Anhange kurz. Dabei würde ich manche Namen allerdings weggelassen haben. Anführung von solchen Einzelheiten aber scheint mir an dieser Stelle vor den allgemeinen methodischen Gesichtspunkten in den Hintergrund treten zu müssen, und ich nehme um so mehr davon Abstand, da im letzten Hefte der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (das mir erst zuging, als ich die Lektüre der drei Bändchen beendet hatte) Ohly eine Anzeige des Neubauerschen Werkes veröffentlicht hat, die nicht weniger als 25 Seiten (613 bis 638) umfafst und mit der ich mich im grofsen und ganzen einverstanden erklären kann. Nur in Bezug auf die von Neubauer im Anhange gegebenen Tabellen bin ich anderer Meinung als Ohly. Sie scheinen mir nämlich nicht in jeder Beziehung „ein sehr gutes Mittel zu Wiederholungen" zu sein und lassen öfter die richtige Durcharbeitung vermissen. Im Vorwort sagt Verf. nur, sie sollen der „Übersichtlichkeit" dienen. Sie stimmen aber nicht genau mit den Überschriften im Lehrbuche überein und können deshalb die leider gänzlich fehlende Inhaltsübersicht nicht er-

setzen! Auch sind manche Zahlen ausgelassen, die im Texte oder doch in den Randnoten stehen. Welche Zahlen soll der Schüler denn nun zum Lernstoff rechnen? Findet er diesen — im Unterschied vom Lehrstoff im allgemeinen — überhaupt in Ns. Buche vor? Meiner Ansicht nach sind in der Tabelle nicht genug Thatsachen gegeben, ohne Jahreszahlen. Auch zeigt sich eine grofse Verschiedenheit in Bezug auf die Ausdrucksweise. Bald finden sich volle Sätze, bald nur Substantiva, namentlich im Übermafs solche auf ung. Um wenigstens einige Beispiele anzuführen: I, 164 steht: „88—84 Erster mithridatischer Krieg. 88 Asien. 86 Athen. 74—64 Der dritte mithridatische Krieg. Sieg von Tigranocerta. Schlacht am Lykusflusse"; oder II, 184 heifst es: „Entdeckung des Kaps durch Diaz. Entdeckung des Seewegs nach Ostindien durch Vasco. Entdeckung Amerikas durch Columbus. Balboa entdeckt die Südsee. Luther besucht die Universität. Er tritt in das Augustinerkloster ein. Er wird nach Wittenberg berufen. Reise nach Rom. Die 95 Thesen. Verhör durch Cajetan. Verbrennung der Bannbulle"; endlich III, 196: „Mollwitz. Chotusitz. Sieg bei Lobositz. Sieg bei Prag". Wollte Neubauer eine in jeder Hinsicht geeignete Wiederholungstabelle, nicht blofs einen Zahlenkanon, im Anhange geben, so hätte er so verfahren müssen, wie Brettschneider oder noch besser wie Wessel gethan hat. Nach meinen Erfahrungen mufs ich aber bei der Meinung beharren: am zweckmäfsigsten benutzt der Schüler durch alle Klassen hindurch ein einziges tabellenähnliches Hilfsmittel, das nur den Lernstoff enthält. Auf diese Weise wenigstens baut sich vor ihm gleichsam das vollständige Gerüst des geschichtlichen Gebäudes nach einheitlichen Umrissen auf. Näher habe ich mich über die ganze recht wichtige Frage im Vorwort zu meinem Hilfsbuche für geschichtliche Wiederholungen (2. Auflage. Berlin, 1894) geäufsert. Offenbar stehe ich auch gar nicht allein mit meinen Ansichten. Sind doch von Cauers alten Tabellen jetzt etwa 180 000 Exemplare gedruckt und haben doch Junges neue Geschichtsrepetitionen schon die 3. Auflage erlebt. Dabei sind sie nur für die oberen Klassen bestimmt (jüngere Fachgenossen weise ich auf dies Hilfsmittel hin; es kann ihnen in der That manchen brauchbaren Wink geben). Die in den Lehrplänen nachdrücklich empfohlene „vergleichende und den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Zusammenfassung geschichtlicher Thatsachen" ist eben ohne planmäfsige Wiederholungen unmöglich. Diese erfordern keinen beträchtlichen Zeitaufwand, wenn ein geeignetes Hilfsmittel benutzt wird. Gerade bei jener Zusammenfassung aber läfst sich Beobachtungsgabe und Urteilskraft wecken, dem Stoffe kann der Reiz einer gewissen Neuheit gegeben und der Schüler in vielseitige Selbstthätigkeit gesetzt werden. Bei dem Verfahren darf, worauf Neubauer im Vorwort zum dritten Teile mit Recht hinweist, der Unterricht nicht über die Fassungskraft der Schüler hinausgehen, aber auch nicht dahinter zurückbleiben.

Diesem Teile hat der Verf. nun noch „Übersichten zur Staats- und Wirtschaftskunde" beigegeben, die gerade dem Bedürfnis nach solchen Wiederholungen trefflich genügen. Folgendes sind die leitenden Gesichtspunkte: die Staaten, die Verfassungsentwickelung, die Organe des Staats, die Finanzen des Staats, die Produktion, die Wirtschaftsstufen, die Stände, das Heerwesen, Grundbesitz und Ackerbau, das Gewerbe, der Handel, die Kolonieen, Volkswirtschaftliche Theorieen. Neubauer sagt im Vorworte: „Die Übersichten sollen im wesentlichen nur solche Thatsachen zusammenfassen, die in dem geschichtlichen Unterricht der Oberstufe erwähnt worden sind. Ihre Benutzung denke ich mir so, dafs der Lehrer sie entweder an bedeutsamen Wendepunkten der geschichtlichen Entwickelung heranzieht, um dem Schüler die früheren Studien ins Gedächtnis zurückzurufen, oder sie nach Abschlufs des

Pensums zu Repetitionen benutzt." Statt „entweder" — „oder" hätte ich „sowohl" — „als auch" gesetzt. Daſs herzlich wenig Zeit zu derartigen Gesamtwiederholungen übrig bleibt, weiſs Neubauer jedenfalls aus eigener Erfahrung. Vielleicht wäre an einigen Stellen durch Hinweis auf die Paragraphen des Lehrbuchs, die leider nicht auch oben auf den Seiten vermerkt sind, eine kürzere Fassung möglich gewesen, namentlich bei Nr. 6 und 13. Über das Kreditwesen wird sowohl S. 214 als auch S. 218 gehandelt. Was man aber unter Kredit versteht, konnte mir bei einer Probe, die ich im Unterricht mit Neubauers Übersichten anstellte, kaum einer scharf ausdrücken. Bei Nr. 7 hätte auf den Unterschied zwischen Ständen und Landständen kurz hingewiesen werden sollen; denn darüber zerbrachen sich manche Primaner den Kopf etwas. Aber alles in allem: die Übersichten können trefflich zur Lösung der Aufgabe dienen, daſs die Schüler ein auf dem festen Grunde geschichtlicher Einzelkenntnisse beruhendes Verständnis gewisser staatlicher und wirtschaftlicher Begriffe mit ins Leben nehmen — eine gerade in unserer Zeit wichtige, oft aber unterschätzte Aufgabe. Aufgefallen ist mir in der neunten Übersicht der Ausdruck „gleichzeitig ist die Kolonisation" (S. 217) statt „geht vor sich" o. ä. Und das führt mich schlieſslich noch zu einer Ausstellung, mit der ich nicht zurückhalten kann.

Auf Einfachheit der Darstellung, insbesondere des Satzbaues, ist zu halten und dem Eindringen fremdartiger Periodenbildung in die deutsche Darstellung entschieden zu wehren. Fremdwörter, für welche gute deutsche Ausdrücke vorhanden sind, die den vollen Begriffsinhalt und -umfang decken, sollen ausgemerzt werden. Neubauer weiſs, daſs dies in den methodischen Bemerkungen zu den neuen Lehrplänen steht, aber seine Ausdrucksweise stimmt damit nicht immer überein, sondern riecht öfter sehr unangenehm nach der Studierlampe. Welch Ungeheuer von Satz findet sich z. B. I, 111 (9 Nebensätze, darunter 5 mit „daſs")! Wie oft wird der Fortschritt der Handlung durch Relativsätze („was aber" u. ä.) ausgedrückt statt durch neue Sätze! Gelegentlich fällt auch die Anwendung der Zeiten auf (vgl. I, 122 und 126 f.; III, 53). Beispiel eines latinisierenden Satzgefüges findet sich II, 59 (am Ende des § 60). Um nicht noch mehr Raum zu beanspruchen, weise ich, was die miſsbräuchlich angewandten Fremdwörter anlangt, auf Ohly a. a. O. S. 631 hin. Ein „Sprachfeger" bin ich durchaus nicht, aber im Gegensatz zu Cauer, Delbrück und Genossen in den Preuſsischen Jahrbüchern halte ich die Wirksamkeit des deutschen Sprachvereins im allgemeinen für sehr verdienstlich; vgl. den vor kurzem der Zeitschrift beigegebenen Vortrag von Muff! — Diese sprachlichen Mängel hängen vielleicht damit zusammen, daſs Neubauer sein Lehrbuch möglichst rasch erscheinen lassen wollte. Übrigens weiſs ich aus Erfahrung, wie schwierig es ist, ein solches Hilfsmittel, das sich gut liest, herzustellen. Beurteilen ist leichter als besser machen! — Druckfehler sind mir nur vereinzelt aufgefallen (ligurisch statt liparisch, 1637 statt 1537, 1617 statt 1614). Die Ausstattung im Druck und Papier ist nicht so zu loben wie bei dem im gleichen Verlage erschienenen Brettschneiderschen Hilfsbuche.

Liegt nun ein dringendes Bedürfnis für ein derartiges Lehrmittel vor, wie es Neubauer bietet? Es giebt seit Jahren auch für den Geschichtsunterricht Bücher, die den neuen Forderungen in jeder Beziehung zu genügen suchen. Auſser Brettschneider haben Schultz, Jaenicke, Wessel, Stein Eingang gefunden, während Fechners und Prutz' Leitfaden mit Recht abgewiesen sind, jener wegen bedeutender formeller, dieser wegen nicht minder groſser sachlicher Mängel. Die Süddeutschen Martens sowie Dürr, Klett und Treuber und die Norddeutschen Meyer und Friedländer-Zschech scheinen nur teilweise Glück gehabt zu haben — verdientermaſsen. Hermanns

eigenartiges Lehrbuch ist nicht zu Ende geführt, Schenk hat soeben eins begonnen (stützt es sich aber auf eigene Erfahrungen im Unterricht der Prima neunklassiger Anstalten?). Die Grundlinien von Volz endlich sind bedenklich schief geraten. Damit werden die wichtigsten neuesten Hilfsmittel wohl vollständig aufgezählt sein. Ein Blick in die Programme lehrt nun, daſs an verhältnismäſsig vielen Anstalten das Hilfsbuch von Herbst noch benutzt wird. Einen groſsen Fortschritt bedeutete es seiner Zeit; die Lehrpläne der jetzigen Zeit aber hat Jäger auf die von ihm besorgte Auflage namentlich des 3. Teiles nicht genügend von Einfluſs sein lassen. Von den 268 Seiten der beiden letzten Bände behandeln nur — 19 (!) die Zeit nach 1815, die nach den amtlichen Weisungen eingehend berücksichtigt werden soll. Die Unterprima muſs im Herbst etwa 170 Seiten bewältigen, der Oberprima bleiben etwa 100. Nun können gute Lehrer auch mit einem nicht guten Buche etwas erreichen, aber nicht umgekehrt! Also hat es an manchen Anstalten wohl keine groſse Eile mit der Abschaffung des nur teilweise nicht guten Herbst. Auch legen manche (leider nicht alle) mit Recht das gröſste Gewicht darauf, daſs die in den mittleren und die in den oberen Klassen benutzten Hilfsmittel sachlich und formell in möglichst engen wohlerwogenen Beziehungen stehen. Das neue Jahrhundert sieht hoffentlich bald ein einheitliches Geschichtslehrbuch, für Ober- und Mittelstufe, das allen berechtigten Ansprüchen auch hinsichtlich der Karten und Abbildungen besser genügt als die jetzt vorhandenen, unter denen ich für die mittlere Stufe das Buch von David Müller-Junge ungleich höher schätze als das von Eckertz. Inzwischen glaube ich denen, die sich nach einem neuen Lehrbuche für obere Gymnasialklassen umsehen und mit einem nicht zu sehr unter dem Durchschnitt stehenden Schülermaterial rechnen können — denn es ist nun einmal nicht anders: der Mittelmäſsigkeit muſs geholfen werden! —, denen also glaube ich Neubauers Buch sehr empfehlen zu sollen. In diesem Urteil stimmt mit mir überein mein hiesiger geschätzter Amtsgenosse Prof. Dr. Wetzold. Ich nahm mit ihm, als mir das angezeigte Werk zur Beurteilung zuging, Rücksprache, und er unterzog auf meine Bitte die zwei ersten Bändchen einer eingehenden Prüfung, legte auch einzelne Abschnitte daraus beim Unterricht zu Grunde. Gerade so machte ich es vier bis fünf Wochen in Oberprima. Diese ganze Besprechung beruht also nicht auf grauer Theorie, wie so unendlich viele Rezensionen, sondern ist eine an des Schullebens goldenem Baum gewachsene Frucht.

Görlitz. **E. Stutzer.**

---

5. Leuchtenberger, G., Hauptbegriffe der Psychologie. Ein Lesebuch für höhere Schulen und zur Selbstbelehrung. Berlin 1899. R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder).

Verfasser, Direktor des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Posen, hat sich durch gediegene Arbeiten auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts bereits so vorteilhaft bekannt gemacht, daſs eine neue Arbeit von ihm kaum mehr einer besonderen Empfehlung bedarf. Nichtsdestoweniger wollen wir die Aufmerksamkeit unserer Leser auch auf das vorliegende Buch lenken, da es vielleicht dazu beitragen dürfte, der philosophischen Propädeutik wieder zu ihrem alten Rechte im Lehrplan der preuſsischen Gymnasien zu verhelfen. Das Werk, welches seinen Zweck vollkommen erfüllt, enthält acht meist schon früher im Druck erschienene Abhandlungen L.'s,

nämlich: 1. Die Kraft der Sinne; 2. Gedächtnis und Erinnerung; 3. Die Phantasie, ihr Wesen, ihre Wirkungskreise und ihr Wert; 4. Talent und Genie; 5. Über Witz und Witze; 6. Idee und Ideal; 7. Die Idee der Unsterblichkeit; 8. Gefühl und Gefühle, und zeichnet sich, an kein besonderes philosophisches System anknüpfend, durch überaus klare, gewandte und dabei fesselnde Darstellung in hohem Grade aus, so dafs nicht nur der Schüler der obersten Klassen, sondern auch der wenig philosophisch gebildete Laie reiche Belehrung aus ihm gewinnen kann. Übrigens ist auch in echt wissenschaftlicher Weise auf die Entwickelung der psychologischen Hauptbegriffe und ihre Zergliederung nach Inhalt und Umfang, sowie auf die klare Bestimmung der sogenannten philosophischen Kunstausdrücke überall gebührend Gewicht gelegt. Die acht Abhandlungen sind gröfstenteils aus Vorträgen hervorgegangen, enthalten aber den Wortlaut derselben nicht durchgehends in der ursprünglichen Form, was besonders bemerkt zu werden verdient, zumal die erste Abhandlung nie zu einem Vortrage herausgearbeitet worden ist. Der Inhalt des trefflichen Buches beruht gänzlich auf L.'s Ausarbeitungen für den propädeutischen Unterricht, wie ihn Verf., stets vom Beispiel ausgehend, etwa 19 Jahre lang an zusammen drei bedeutenden Gymnasien erteilt hat.

Wollstein (Posen). **Dr. K. Löschhorn.**

Eingesandte Bücher.

A. Schulte-Tigges, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. 1. Teil. Berlin (Reimer) 1898.

C. Th. Michaelis, Neuhochdeutsche Grammatik. 2. Aufl. Bielefeld u. Leipzig (Velhagen u. Klasing) 1898.

R. Wessely, Abrifs der deutschen Grammatik. Berlin (Mittler) 1898.

Herderbuch. Hrsgb. v. J. Loeber. Dresden (Ehlermann) 1898.

Heinze, Aufgaben aus „Torquato Tasso". Leipzig (Engelmann) 1898.

K. Thiemann, Wörterbuch zu Xenophons Hellenica. Leipzig (Teubner) 1898.

O. Kohl, Griechisches Lese- u. Übungsbuch. II. Teil. 3. Aufl. Halle (Waisenhaus) 1899.

M. Wohlrab, Die altklassischen Realien. 4. Aufl. Leipzig (Teubner) 1898.

B. Otto, Fünf Horaz-Oden. Leipzig (Jentzsch) 1898.

B. Hubert, Der französische Unterricht. Leipzig (Rofsberg) 1898.

K. Heine, Einführung in d. franz. Konversation. Hannover (Prior) 1898.

J. u. E. Lehmann, Lehr- u. Lesebuch d. franz. Sprache. 18. Aufl. Mannheim (Bensheimer) 1898.

Neuphilologentag zu Wien 1898. Verhandlungen. Hannover (Prior) 1898.

K. Wehrmann, Der erziehliche Wert der franz. u. engl. Lektüre. 1895. O.-Progr. Kreuznach.

Th. Goldschmidt, Bildertafeln für d. Unterricht im Englischen. Leipzig (Hirt) 1898.

A. Palme, Russisches Lesebuch für Deutsche. Berlin (Herbig) 1898.

E. Rothert, 30 Karten zur deutschen Geschichte. Düsseldorf (Bagel).

J. Kühnel, Lehrproben aus d. Anschauungsunterricht. Leipzig-Berlin (Klinkhardt) 1899.

H. J. Klein, Lehrbuch der Erdkunde. 4. Aufl. Braunschweig (Vieweg) 1898.

H. Lemkes, Schellens Materialien. A. I. 14. Aufl. Münster (Koppenrath) 1899.
Mocnik-Spielmann, Geometrische Anschauungslehre. I. u. II. Abt. Wien u. Prag (Tempsky) 1898.
Mocnik-Neumann, Lehrbuch der Arithmetik. I. u. II. Abt. Wien u. Prag (Tempsky) 1898.
— — —, Arithmetik und Algebra. Wien u. Prag (Tempsky) 1898.
K. Koppe, Anfangsgründe der Physik. A. 20. Aufl. Essen (Bädeker) 1898.
W. Müller, Erzbach, Physikalische Aufgaben. Berlin (Springer) 1898.
Bilderatlas zur Zoologie der Vögel. Bilderatlas zur Zoologie der Fische, Lurche und Kriechtiere. Leipzig u. Wien (Bibl. Institut) 1898.
K. Menges u. A. Steinbrenner, Leichte Tonstücke zum Turnunterricht. Heidelberg (Petters).
C. Stein, Die Bedeutung der Pädagogik Goethes für die Gegenwart. O.-Pr. 1898. Mannheim.
G. Leuchtenberger, Hauptbegriffe der Psychologie. Berlin (Gaertner) 1899.
R. Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten. 2. Teil. 10. u. 11. Aufl. Dresden (Bleyl u. Kaemmerer) 1898.
A. Stamm, Graphische Darstellung der deutschen Satzlehre. Leipzig (Baedeker) 1899.
E. Wolff, Poetik. Die Gesetze der Poesie in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Oldenburg u. Leipzig (Schwartz) 1899.
K. Dorenwell, Der deutsche Aufsatz. II. Teil. 4. Aufl. Hannover u. Berlin (Prior) 1899.
H. Ullrich, Deutsche Musteraufsätze. Leipzig (Teubner) 1899.
E. Kuenen u. M. Evers, Schillers Wilhelm Tell. 5. Aufl. Leipzig (Bredt) 1899.
K. Schirmer, Goethes Italienische Reise hrsgb. Leipzig (Freytag) 1899.
P. Cauer, Grammatica militans. Berlin (Weidmann) 1898.
R. Baerwald, Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule? Marburg (Elwert) 1899.
K. Hachtmann, Übungsstücke zum Übersetzen in das Lateinische. Leipzig (Freytag) 1899.
F. Hoffmann, Auswahl aus römischen Dichtern. 1. Teil: Text. Berlin u. Hannover (W. Köllner) 1899.
G. Ellger, Julii Caesaris Commentarii de bello civili. 2. Aufl. Leipzig (Freytag) 1898.
H. Nohl, Ciceros Rede für L. Murena. 2. Aufl. Leipzig (Freytag) 1899.
— Kommentar zu Ciceros Rede für P. Sestius. Leipzig (Freytag) 1899.
F. Hahne, Griechische Schulgrammatik. 3. Aufl. Braunschweig u. Berlin (Schwetschke) 1899.
R. Baerwald, Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht. Marburg (Elwert) 1899.
A. Reum, Französische Stilübungen. Bamberg (Koch) 1899.
E. Wilke, Anschauungsunterricht im Französischen. 2. Aufl. 1. Le printemps. Leipzig u. Wien (Gerhard) 1899.
Sammlung franz. u. engl. Schulausgaben bei Velhagen u. Klasing. 1. Prosateurs Français: Lieferung 97. 99. 104. 106. 107. 108. 111. 114. 2. English Authors: Lieferung 60. 62. 63. 66. 70. 72. 74.
E. Wilke, Anschauungsunterricht im Englischen. 2. Aufl. Heft 1—9. Leipzig u. Wien (Gerhard) 1898.

A. Tecklenburg, Die organische Eingliederung der Heimats- und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte. Hannover u. Berlin (Prior) 1899.

R. Herrmann, Logarithmen und ihre Anwendungen. Gotha (Thienemann) 1899.

E. Schultz, Vierstellige Logarithmen. 2. Aufl. Essen (Baedeker) 1898.

F. Dannemann, Grundrifs einer Geschichte der Naturwissenschaften. 2. Band: Die Entwicklung der Naturwissenschaften. Leipzig (Engelmann) 1898.

F. v. Hemmelmayr, Lehrbuch der organischen Chemie. Wien u. Prag (Tempsky) 1899.

W. Marshall, Bilderatlas zur Zoologie der Niederen Tiere. Leipzig u. Wien (Bibl. Institut) 1899.

A. Fiedler u. E. Hoelemann, Der Bau des menschlichen Körpers. 7. Aufl. Dresden (Meinhold) 1899.

A. Lay, Tierkunde. 3. Aufl. Karlsruhe (Nemnich) 1899.

— Schematische Zeichnungen zur Tier-, Menschen-, Pflanzen- und Mineralienkunde. 2. Aufl. Karlsruhe (Nemnich) 1899.

— Mineralienkunde und Erdgeschichte. 2. Aufl. Karlsruhe (Nemnich) 1899.

H. Morich, Bilder aus der Mineralogie. Hannover u. Berlin (Meyer) 1899.

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, dafs die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den Rezensionen einen gröfseren Raum einzuräumen, dafs wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unsern Arbeiten, wie in dem Seminarium praeceptorum, dessen pädagogischer Bibliothek sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schlufs jedes Heftes bringen. Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen. Wir fügen hinzu, dafs die Volksschul-Litteratur nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist. Dr. W. Fries.

Halle a. S., Buchdruckerei des Waisenhauses.

Lehrproben und Lehrgänge

aus der

Praxis der Gymnasien und Realschulen.

Zur Förderung
der Zwecke des erziehenden Unterrichts
von Otto Frick und Gustav Richter begründet
und unter Mitwirkung bewährter Schulmänner

herausgegeben

von

Prof. D. Dr. W. Fries,
Geh. Regierungsrat,
Direktor der Franckeschen Stiftungen
in Halle (Saale).

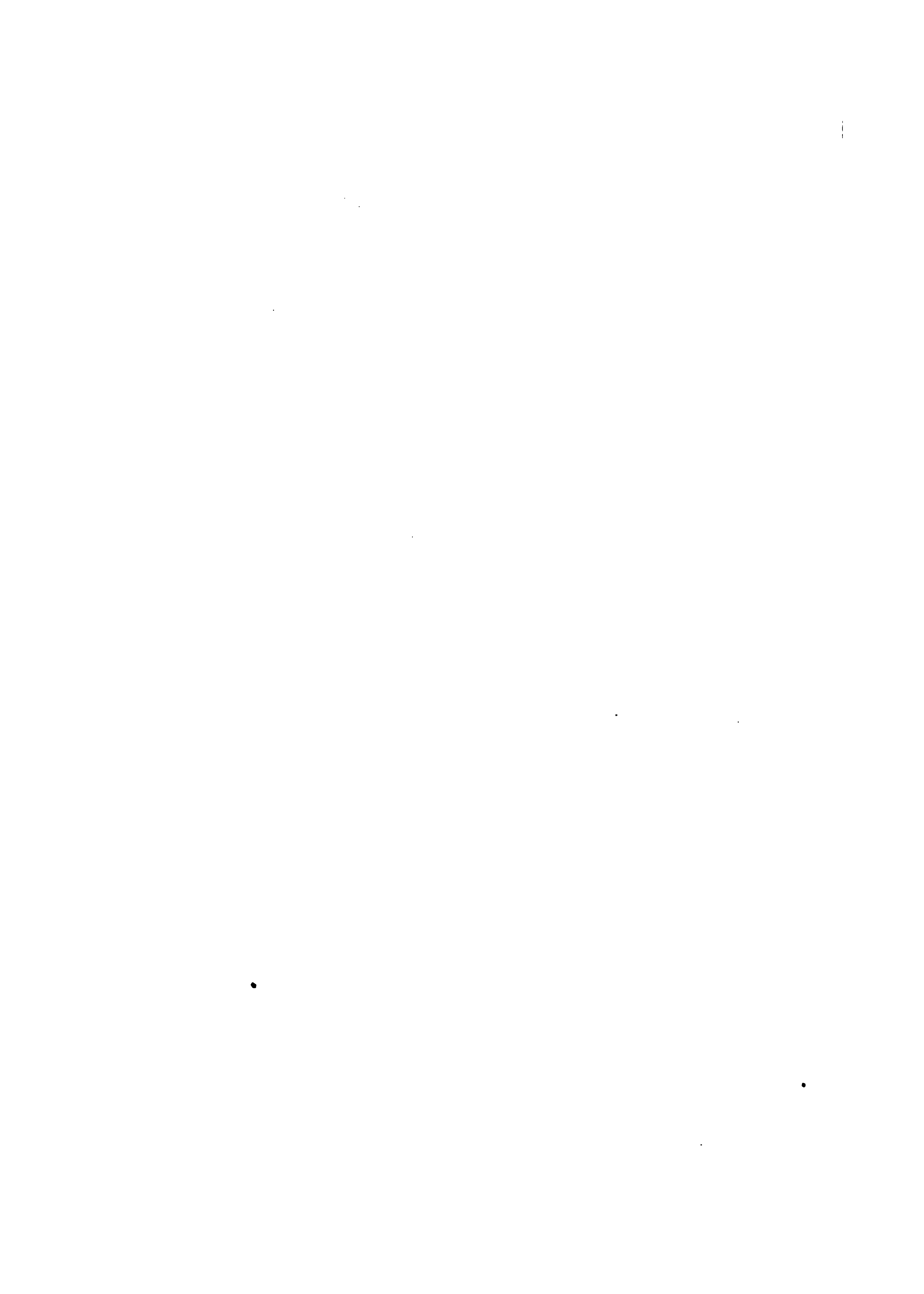
und

Prof. Dr. R. Menge,
Ober-Schulrat in Oldenburg.

Jedes tiefere Nachdenken über jeden einzelnen Punkt der Didaktik treibt zu immer neuem Suchen und zu immer neuen praktischen Versuchen.

60. Heft. Juli 1899.

Halle a. S.
Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
1899.



Inhalt des 60. Heftes.

Mitteilungen der Herausgeber.

1. Mit der Aufnahme der bei der Schriftleitung eingehenden Beiträge wollen die Herausgeber nur aussprechen, daſs sie dieselben für wertvolle Mitteilungen aus der Theorie und Praxis des Unterrichts halten, zu deren möglichst freiem Austausch die „Lehrproben und Lehrgänge“ Gelegenheit geben sollen. Eine weiter gehende Verantwortlichkeit für den Inhalt übernehmen sie damit nicht, sondern müssen dieselbe dem jedesmaligen Verfasser überlassen.

2. Die Mitteilungen von Wünschen betreffend die Wahl künftiger Lehrproben wird uns auch in Zukunft sehr willkommen sein; auch sonstige Anfragen an dieser Stelle, soweit sie sich dazu eignet, zu beantworten, werden wir gern bereit sein.

3. Wir bemerken noch einmal, daſs die Hefte der „Lehrproben und Lehrgänge“ **zwanglos** erscheinen und auch **einzeln käuflich** zu haben sind.

4. Die Herausgeber werden in Zukunft mehr als bisher bestrebt sein, in ihren Beiträgen und Mitteilungen sich der entbehrlichen Fremdwörter zu enthalten, und richten diese Bitte auch an die Herren Mitarbeiter.

5. Sendungen von Beiträgen und Büchern bitten wir an die Schriftleitung in Halle zu richten und für Bücher die Vermittlung der Buchhandlung des Waisenhauses zu benutzen.

1. Über akademische Seminare.

(Bernheim, Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart. Berlin, Calvary, 1898.)

Von W. Schrader (Halle a. S.).

I.

Die Schrift des Professors Bernheim über den Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart geht gleich anderen verwandten Kundgebungen[1]) von der Wahrnehmung aus, dafs die akademische Lehrthätigkeit allmählich ihre Wirkung auf die Jugend versage. Allgemein sei die Klage, dafs die jugendliche Lust an der allseitigen Ausbildung zum erwählten Berufe vielfach einem lauen Wesen gewichen sei, dafs die Tüchtigkeit der Anwärter für das höhere Beamtentum merklich zurückgehe (S. 2), dafs das Triennium nicht genügend ausgenutzt, die grofsen darstellenden (5) und mehr noch die öffentlichen Vorlesungen (8) vielfach versäumt, die Vorschriften über Anfang und Schlufs des Halbjahres mifsachtet würden. Gegen die letztere Unsitte seien die Dozenten völlig machtlos (7); überhaupt treffe sie keine Schuld (9), ebensowenig das studentische Verbindungswesen (4), vielleicht und zu einem kleinen Teile die jetzige Vorbildung auf den Gymnasien, obschon doch gerade deren Lehrer auf der Universität gebildet würden. Auch die Einschaltung einer Übungszeit nach der Universität und vor Beginn der Amtsthätigkeit werde nichts helfen. Es bleibe also nur der Schlufs, dafs der Universitätsunterricht selbst verbesserungsbedürftig sei.

Es handele sich also darum, diesen Unterricht praktischer zu machen, keineswegs im gewöhnlichen Nützlichkeitssinne (10), sondern gerade zur Sicherung seines idealen Wesens und Einflusses. Denn (13) bei allem akademischen Unterricht komme es nicht darauf an, Fachkenntnisse und praktische Routine einzuprägen (das häfsliche Wort einpauken findet sich allzuoft, S. 13, 15, 20, 57, 69), sondern richtig beobachten und denken, sowie das Beobachtete und Gedachte entsprechend formulieren zu lehren (14, 59), sowohl im allgemeinen, wodurch der gegenwärtige empfindliche Mangel an philosophischer Durchbildung gedeckt werde, als in fachwissenschaftlicher Differenzierung (13 f., 55). Während im übrigen Unterrichtswesen gemäfs den Ansichten unserer grofsen Pädagogen die eigene Denkthätigkeit und das selbständige Anschauungsvermögen der Schüler geweckt und grofsgezogen werde, fehle es eben hieran im Unterricht der Universitäten, die deshalb mehr und mehr in den Sumpf zu geraten drohten (14, 15).

---

1) Vgl. meinen Aufsatz in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1887, S. 65—80.

Der Hauptteil dieses Unterrichts bestehe jetzt in den vielstündigen Privatvorlesungen, welche eigentlich nur auf vollständige Überlieferung des Rohstoffs abzweckten (19) und die Hörer in geistig verdumpfender Passivität erhielten (27), soweit sie nämlich sich dem nicht durch Versäumen der Kollegia entzögen. Dafs aber der jetzige Brauch unhaltbar sei, gehe schon daraus hervor, dafs in manchen Gebieten, z. B. der Geschichte, man sich jetzt auf den Vortrag einzelner Abschnitte beschränke (17). Jene ausführlichen Privatvorlesungen oder Stoffkollegia seien also mit wenigen Ausnahmen (24) zu beseitigen und teils durch den Gebrauch von Kompendien (19), teils durch kurze Orientierungskollegia (26) zu ersetzen. Soweit darstellende Vorlesungen überhaupt noch in Betracht kämen, seien sie derart zu gegestalten, dafs die Auffassung durchaus in den Vordergrund trete und das Stoffliche in der allergedrungensten Form nur als Illustration und Beweis geboten werde (21).[1] Die hierdurch gewonnene Zeit und Kraft sei überall, von Anfang an (37) und allgemein (61) auf seminaristischen Unterricht zu verwenden, welcher allein geeignet sei, neben der notwendigen Bücherkenntnis, mit der es jetzt traurig bestellt sei (41), in die kritische Erörterung der Probleme und der fachwissenschaftlichen Methode einzuführen (28). In diesen Seminaren, welche in ein gedeihliches Verhältnis zum Gesamtunterricht zu bringen (34) und in zwei Stufen zu gliedern seien, sollten alle von Anfang an mit praktischen Übungen (37) und selbständigen Arbeiten (64) befafst werden; in ihnen biete sich auch Raum und Anlafs für eine gelegentliche Vereinigung von darstellender Systematik und analytisch-kritischer Arbeit (53). Die schriftlichen Arbeiten seien bei allen Staatsprüfungen vorzulegen zum Beweise, dafs der Student während seiner ganzen Studienzeit gearbeitet habe (64). Genüge das noch nicht, so könne man immer noch zu bestimmteren Vorschriften greifen (65) und hierbei könnten die Regierungen durch Erlafs der Prüfungsordnungen mitwirken.

Ist hiermit Absicht und Inhalt unserer Schrift richtig gezeichnet, so ist unleugbar, dafs sie wirklich ideale Bildungsziele verfolgt und in Urteilen und Vorschlägen manchen fruchtbaren, wenn auch nicht eben neuen Gedanken, namentlich über die Begründung von Universitätsseminaren und ihren Betrieb bringt. Es fragt sich aber, ob jene Urteile allgemein begründet und richtig begrenzt sind, und ob diese Vorschläge durchgängig und überhaupt, sei es glatt oder mit erheblichem Wagnis, sei es schlechthin oder in welcher

1) Dies dürfte doch auf allen den Wissensgebieten (z. B. den sprachlich-geschichtlichen, auch zum grofsen Teile den naturwissenschaftlichen) schlechthin unzulässig sein, auf denen erst aus einem reich gebotenen Stoffe Gesetze und Methoden abgeleitet werden können.

Beschränkung durchgeführt werden können, und wenn dies bejaht wird, ob dem mehr erwarteten als gesicherten Nutzen nicht Gefahren gegenüberstehen, welche zu grofser Vorsicht raten. Demnach sind diese und verwandte Vorschläge einer vergleichenden und zusammenfassenden Prüfung zu unterziehen; das Urteil über die vorliegende Schrift kann auch für sich, wenngleich nicht ohne Hinblick auf die allgemeinen Grundsätze gegeben werden.

Zunächst sind die Klagen über den Rückgang der akademischen Ausbildung, soweit sie sich auf Fleifs und Teilnahme der Studenten beziehen, nach Grad und Ausdehnung übertrieben, haben überhaupt für die Theologen und Mediziner, für welche Seminare und Kliniken längst bestehen, keine oder doch nur eine sehr eingeschränkte Gültigkeit. Bei den Juristen, denen früher Unfleifs und Sucht nach studentischen Vergnügungen besonders vorgeworfen wurde, ist mindestens an einigen Universitäten seit einigen Jahren sichtlich ein Wandel zum Bessern eingetreten, sehr bezeichnend seitdem durch die Vorbereitung und den Abschlufs des bürgerlichen Gesetzbuches die Dozenten selbst zu neuen Methoden und zu durchdachter Behandlung des Stoffs angeregt sind. Man mag hiernach urteilen, ob im Gegensatz hierzu diejenigen Dozenten, deren Hörer sich teilnahmslos zeigen, wirklich so ganz ohne Schuld sind, wie der Verfasser behauptet. Auch in der philosophischen Fakultät wirkt der Unterricht namentlich in den sogenannten exakten Wissenschaften sicher ebenso anregend wie früher, eher noch in höherem Grade, was auch hier der Belebung des Fachs durch neuere Methoden und Entdeckungen verdankt wird. Der Geschichtsunterricht mag seit der grofsen Zeit Rankes und seiner Schüler in Forschung und Lehre sich etwas abgeschwächt haben, das Zeitalter der urkundlichen und Spezialuntersuchungen ist noch nicht abgeschlossen, aber nach der Zahl und der Güte der Promotionsarbeiten ist Fleifs und Teilnahme der Schüler für dieses Fach und ebenso für die neueren Sprachen keineswegs erloschen. Wo etwa an einzelnen Hochschulen das Studium der alten Sprachen ohne die rechte Frucht bleibt, da möchte ich dies eher der verminderten Gründlichkeit der gymnasialen Vorbildung, vielleicht auch dem geringeren Lehrgeschick einzelner Dozenten, als einer allgemeinen geistigen Erschlaffung der Jugend zuschreiben. Indes auch diese Wissenschaft erfährt jetzt eben durch zahlreiche litterarische Funde und durch Aufdeckung neuer Gebiete eine kräftige Anregung; ich bezweifle nicht, dafs diese Neubelebung sich auch für den Universitätsunterricht fruchtbar erweisen wird. Im übrigen bestehen schon für alle diese Fächer Seminare, für die Philologen sogar Proseminare, in guter Wirksamkeit, wenn auch nicht in der von dem Verfasser geforderten zeitlichen Ausdehnung und Arbeitsfülle.

Dafs die Tüchtigkeit der Gymnasiallehrer neuerdings merklich abgenommen hat, ist ganz irrig; sie ist vielmehr in Preufsen seit Einrichtung der pädagogischen Seminare unzweifelhaft gewachsen, wie eine Umfrage bei den Provinzialschulkollegien sicher ergeben würde. Auch was über die früheren Mifstände in den Seminaren S. 33 und über ihre einseitige Einrichtung gesagt wird, trifft nicht zu: Lachmann und Lehrs bekümmerten sich wohl um einen organisierten Studiengang und es thut kaum not, auf die Erfolge von Haupt, Ritschl, Bücheler, Ribbeck und anderen hinzuweisen. Auch die Angaben über die Wahl des Stoffs für die Publika und über die rasche Abnahme der Hörer in ihnen, S. 8 und 23, kann ich als allgemein gültig nicht anerkennen; ich selbst habe öffentliche Vorlesungen über die Augustana und über die Geschichte des Romans durchgehört und bis zum Schlusse keinen Rückgang des zahlreichen Besuchs bemerkt. Das gleiche könnte ich von anderen öffentlichen Vorlesungen antiquarischer oder kunsthistorischer Art bezeugen. Selbst aber einzelne Mängel der Vorlesungen wie des Seminarunterrichts und die Möglichkeit besserer Ergebnisse bereitwillig zugegeben, so würde sehr fraglich sein, ob diese Steigerung durch eine so durchgreifende Beschränkung der darstellenden Vorlesungen, wie sie der Verfasser fast ungestüm verlangt, bewirkt und nicht vielmehr erschwert werden würde. Wenn, wie schon erwähnt, der Verfasser S. 17 mit halbem Bedauern bemerkt, dafs in der Geschichte (auch in der Geschichte der Litteratur und der Philosophie) jetzt vielfach nur einzelne Abschnitte statt der Gesamtgebiete in den Vorlesungen erledigt werden, so sehe ich hierin gerade einen Fortschritt in seinem eigenen Sinne, sofern diese Beschränkung auf kleinere, aber in sich verbundene Teile die Einführung in die strenge Methode erst ermöglicht. Von der summarischen Zusammenfassung gröfserer Stoffgebiete, z. B. der deutschen Geschichte, in einem zwei- bis vierstündigen Kolleg erwarte auch ich mit dem Verfasser, S. 23, nur geringe didaktische Förderung. Sie kommt ebenso wie Schriftwerke dieser Art, z. B. die geistreiche zweibändige deutsche Geschichte von Lindner, nur denen zu gute, die des eigentlichen Stoffs schon mächtig sind, helfen also nur den Wissenden, nicht den Jüngern des Fachs.

Dafs aber die ausführlichen Privatvorlesungen die ungeeignetste Art seien, Auffassung zu lehren (23), und dafs es eine ideale, d. h. unerfüllbare Forderung an den Hörer sei, das in ihnen nachgeschriebene Heft nachher vertiefend zu durchdenken (16), ist eine unbegründete Behauptung, bei welcher einerseits der unersetzliche Einflufs der viva vox des Lehrers und anderseits das durch den Zusammenhang ermittelte wissenschaftliche Verständnis bei vielen Hörern viel zu gering veranschlagt wird. Ausnahmen will freilich auch der Verfasser, S. 24, zulassen, aber nur in geringer Zahl

und mit dem Vorbehalt, dafs dadurch der Gesamtcharakter des Unterrichts nicht beherrscht werde, S. 25, was doch so viel heifsen soll, dafs diese Ausnahmen nach Zahl und Bedeutung zur Nebensache werden. Allein hiermit wird Wesen und Zweck dieser Vorlesungen und sonach auch ihr Bedürfnis verkannt. Sie sollen die innere und notwendige Entwickelung in dem gewählten Gebiete, die pragmatische in den geschichtlichen, die gedankliche in den theoretischen Fächern darlegen und zur Auffassung bringen; in welcher Wissenschaft ist dies wohl entbehrlich oder hält man es für möglich, jene Entwickelung schon in einer kurzen Orientierungsvorlesung oder in seminaristischen Übungen begreiflich zu machen? Eine Entwickelung, die nur mittels strenger Gedankenfolge erkannt und den Hörern übermittelt werden kann? Was der Verfasser S. 50 über Ableitung der Grammatik und der Sprache aus successiver Betrachtung mehrerer Schriftsteller an die Hand giebt, würde, selbst wenn es so leichthin ausführbar wäre, noch keineswegs die innere Geschichte der Sprache bringen. Die Geschichte der Philosophie (S. 51) auf den grofsen Gang der philosophischen Gedanken zu beschränken und das Verständnis der Einzellehren dem Privatfleifs der Hörer zuzumuten, das scheint mir den Zweck und die Schwierigkeit dieses Fachs zu verdunkeln. Wie will man die Entwickelung von Spinoza durch Leibniz bis Chr. Wolff oder von Kant bis Hegel verstehen, ohne dafs sorgfältig und mit begrifflicher Schärfe dargethan wird, an welche einzelnen Punkte, seien es fruchtbare, aber unausgeführte Gedanken oder seien es Mängel des Vorgängers, der Nachfolger seine Lehre angeknüpft hat? Die von F. A. Wolf geschaffene und mit Vorliebe vorgetragene Encyklopädie der Philologie hat sich allmählich zu einem bedeutenden Gedankenbau entwickelt, welcher sich weder kurz und schematisch vortragen noch dialogisch auseinanderlegen läfst; wie viel weniger ist dieses für die systematische Philosophie möglich? Das gleiche gilt sogar von solchen Fächern, welche der seminaristischen Behandlung viel zugänglicher erscheinen, von der antiken Metrik und selbst von der Erklärung der Schriftsteller. Wenn Böckh die Republik Platons auslegen wollte, so gab er, um uns auf den richtigen Ausgangspunkt der Betrachtung zu erheben, eine ausführliche, innerlich gegliederte und den stetigen Fortschritt des Systems verdeutlichende Übersicht über den Inhalt der vorhergehenden Dialoge; wollte man diese Übersicht auch in das Seminar verlegen, wodurch unterschiede sich dann dieser Unterricht von einer zusammenhängenden Vorlesung? Recht hat der Verfasser darin, dafs unnötiger-, wenn nicht schädlicherweise manche Lehrgebiete über mehrere Semester zerdehnt werden; allein diese Mifsgewohnheit ist im Verhältnis zu dem gesamten Vorlesungsgebiete selten und liefse sich durch einfache Anordnung beseitigen, falls sie nicht, wie ich lieber annehme,

schon der selbsteigenen Entwickelung des akademischen Lehrbetriebs zum Opfer fallen sollte.

Wenn also S. 26 ausdrücklich der Ersatz der von dem Verfasser als Stoffkollegia bezeichneten Vorlesungen durch Orientierungskollegia gefordert wird, so hoffe ich gezeigt zu haben, dafs die notwendigen Ausnahmen von dieser Regel zahlreich genug sind, um vielmehr das Verhältnis zwischen beiden Gattungen umzukehren. Ich halte ferner die Aufgabe der Orientierungskollegia, falls sie nicht zur Oberflächlichkeit oder zu reinem Gedächtniswerk führen sollen, für viel schwieriger, als der Verfasser S. 26, 71 annimmt (der Vergleich mit dem Viktorialyceum, S. 22, wäre besser unterlassen), und endlich selbst soweit sie gelingen, bergen sie die Gefahr in sich, dafs gerade durch sie die Hörer vom Denken entwöhnt und zum Nachsprechen solcher Sätze verleitet werden, deren Prägnanz sie locken und blenden mag, deren Quell und Notwendigkeit sich aber ihrem Verständnis zur Zeit entzieht. Allzuhäufig würde also das Gegenteil von dem eintreten, was der Verfasser eben erreichen will. Überhaupt würde aber der Versuch, Form, Art und Umfang der Vorlesungen behördlich vorzuschreiben, sehr bedenklich sein und nicht sowohl die Lehrfreiheit gefährden als an der Stärke der wissenschaftlichen Eigenbewegung scheitern.

Ist das Gesagte richtig, so ergiebt sich, dafs die zusammenhängenden Vorlesungen bei weitem nicht in der von dem Verfasser vorgeschlagenen Ausdehnung durch Seminarübungen verdrängt werden dürfen, wie sehr man auch und mit Recht den letzteren eine gedeihliche Entwickelung wünschen mag. Allein dieses Wachstum hat schon von selbst begonnen und wird in zunehmendem Mafse staatliche Pflege erheischen, kann aber durch übertriebene Temperatur nicht gefördert werden. Die Forderungen des Verfassers, dafs auch die Anfänger, d. h. doch alle[1] vom ersten Halbjahre an praktische Übungen mitmachen sollen, legen trotz aller Verwahrungen, S. 44, 58, die Gefahr der Dressur sehr nahe. Es ist bekannt, dafs man nicht ohne Grund den im historischen Seminar des Professors Waitz entstandenen Abhandlungen den Vorwurf der Schablone machte, und ganz fern hiervon war auch die Schule Ritschls und vordem Lobecks nicht. Auch ist nach meiner Beobachtung notwendig, dafs der angehende Student überhaupt erst in eigener Empfindung des Unterschieds zwischen dem bisherigen Schulunterricht und der akademischen, d. h. der freien Behandlung der Wissenschaft gewahr werde und die belebende Kraft dieses Gefühls an sich selbst erfahre; gerade dieser Eindruck führt zu der Idealität, die auf unseren

1) Alle Anfänger? Welches Seminar sollte sämtliche junge Theologen und Juristen an gröfseren Universitäten fassen oder gar beschäftigen?

Hochschulen gepflegt werden soll. Endlich dürfte die Hoffnung des Verfassers, dafs aus der Vermehrung der Seminararbeiten den Dozenten keine besondere Mühe erwachsen werde (S. 66), sich wohl als trügerisch erweisen; ich besorge eher, dafs ihre schöpferische Kraft im Lehren wie im Forschen unter dem Übermafs des seminaristischen Unterrichts erlahmen würde. Der heutige Charakter der Vorlesungen nimmt ohnehin die Kraft unserer Professoren weit stärker in Anspruch als vor hundert Jahren; jeder Lehrer weifs aber, dafs die dialogische Form des Unterrichts, ganz abgesehen von der Arbeit sorgfältiger Vorbereitung, die Gegenwart und die Beweglichkeit seines Geistes, die Promptheit des Urteils und der Kombination, die Selbstbeherrschung und zugleich die Schärfe der Beobachtung weit härteren und anstrengenderen Proben unterwirft, als die darstellende.

So beifallswürdig und anregend also gar manche Äufserungen unserer Schrift sind (z. B. S. 14 über das Ziel des akademischen Unterrichts, S. 28 über die Methoden, S. 40 und 53 über die Art der Seminarunterweisung, S. 44 gegen den Mifsbrauch der Lernfreiheit u. a.), so werden doch ihre Vorschläge nicht nur einer starken quantitativen Ermäfsigung, sondern auch einer genauen Prüfung auf ihre Berechtigung innerhalb des gesamten akademischen Lehr- und Wissenschaftsbetriebs zu unterziehen sein, um das Mafs ihrer Verwendbarkeit festzustellen. Es wird auch geraten sein, sie wegen ihrer Einseitigkeit an den Betrachtungen anderer Universitätslehrer und an allgemeinen Erwägungen zu messen, was den Gegenstand der ferneren Untersuchung bilden soll.

II.

Wie schon bemerkt, sind weder die Klagen noch die Vorschläge Bernheims völlig neu; schon vor sechzig Jahren warf Diesterweg den akademischen Vorlesungen Mangel an belebender Kraft vor und empfahl den Professoren die dialogische Lehrform als wirksames Heilmittel, wurde aber von H. Leo unsanft abgewiesen. So hatte sein Vorschlag ungeachtet einer gewissen Unterstützung durch den Minister Eichhorn keine Folge. Später, namentlich aber seit etwa fünfzehn Jahren wiederholten sich die Klagen in buntem Gemisch, sei es, dafs sie der Jugend Mangel an idealem Sinne, Trägheit oder auch banausische Beschränkung auf das Brotstudium vorrückten. Noch früher und mifstöniger erschollen die Klagen über unsere Gymnasien, die bald der Überanstrengung der Jugend und ihres geistigen oder leiblichen Ruins, bald der Einseitigkeit, noch mehr aber des Mangels an Erfolg angeklagt wurden, da die Kenntnisse ihrer Zöglinge mangelhaft

seien und die Liebe zu der so übermäfsig bevorzugten Schriftwelt der Alten so rasch verschwinde. Eher hat man bei den Volksschulen den Zusammenhang mit dem gesamten Volksbewufstsein entdeckt und, wenn auch nicht ohne Tadel, ihre Bewegung durch den Rationalismus zu einer etwas einseitigen Beschränkung auf den positiven Lehrstoff und von da zu der ziemlich gleichgewogenen Ausbildung der einzelnen Geisteskräfte durch zweckmäfsig abgegrenztes und in sich verbundenes Wissen als notwendige Entwickelungsstufen anerkannt und sich des unbesonnenen Verurteilens und Reformierens im ganzen enthalten.

Der laute Tadel der Gymnasien zeichnete sich nicht gerade durch Sachkenntnis aus; allzuoft und allzudeutlich verrieten die meist aus dem Laienstande stammenden Kritiker ihre Unbekanntschaft sowohl mit dem thatsächlichen Zustande unserer höheren Schulen als mit dem Eifer der Lehrer und der Besonnenheit der Aufsichtsbehörde, vor allem aber ihren groben Mangel an pädagogischer und psychologischer Bildung. Anders steht es mit den Anklagen unserer Universitäten; sie kommen, soweit sie nicht durch einseitige Interessen eingegeben und selbst innerhalb der Reichs- und Landesvertretung laut werden, der Mehrzahl nach aus den akademischen Kreisen selbst, zum Teil von angesehenen Professoren. Sie verdienen deshalb sorgsame Prüfung, zumal sie auch innerlich weit mehr als jene darin untereinander übereinstimmen, dafs sie den Schwund idealer Liebe zur Wissenschaft unter der Jugend bemerkt haben wollen. Wäre dem wirklich so, dann läge hierin trotz der eifrigen Abwehr eigener Schuld bis zu einem gewissen Grade eine harte Selbstverurteilung; denn der Erfahrungssatz, dafs gute Lehrer gute Schüler haben, hat noch niemals und auf keiner Unterrichtsstufe versagt. Eine allgemeine und unbefangen beantwortete Umfrage möchte indes wohl ergeben, dafs die Klagenden sich doch in der Minderheit befänden; ich selbst kenne genug gewissenhafte und scharf beobachtende Universitätslehrer, welche mit Fleifs und Streben ihrer Schüler jetzt wie früher zufrieden sind, und genug Studenten, die mit Begeisterung an ihren Lehrern hängen.

Gehen wir indes geschichtlich dem Ursprung der Klage nach, so fällt dieser mit einem oft bemerkten und doch nicht genügend gewürdigten Wandel des nationalen Bewufstseins und Wollens zumal in den höheren Bildungsschichten zusammen. Mit dem Durchleben der idealistischen Zeit unserer grofsen Dichter, Romantiker, Philosophen, etwa seit 1840 hat sich der Volksgeist, übersättigt von Abstraktion und Phantasie, dem realen Leben in Staat und Erwerb zugewendet; die Wissenschaft selbst hat, was oft und laut genug, nicht selten allzulaut gepriesen ist, der allgemeinen Deduktionen müde, sich der Induktion, der kritischen Sammlung des Stoffs, der

Aufdeckung neuer Thatsachen gewidmet. Sollte denn, was die leitenden Denker verkündet, was allmählich die Volksseele durchdrang, von dem Gemüte der Jugend, d. h. von ihrem Erkennen und Begehren fern geblieben sein? Nicht leicht trennte sie sich von dem gewohnten, hier und da allzuhochgemuten Streben; obschon der Universität eben entwachsen, habe ich die Kämpfe um das neue System Schellings mit erlebt, in der Philologie hatte sich der Streit zwischen G. Hermann und Böckh zu einer fruchtbaren Gestaltung der Wissenschaft abgeklärt, nach dem Absterben des Rationalismus suchte die neu erweckte bibelgläubige Theologie trotz aller Befeindung Hegels doch selbst nach allgemeiner Ableitung und Begründung ihrer Sätze. Kurz, gerade die Gebiete, welche wie vordem so für alle Zeit die Heimstätte des Idealismus bleiben werden, wurden auch unter der Jugend immer noch geliebt und angebaut. Allmählich erst überwog die Bevorzugung des Stoffs, das Verlangen nach Realitäten; auch dieses nicht ohne Idealismus, was überhaupt auf die Dauer unmöglich ist, aber ohne seine gewohnte einfache, durchsichtige und eben deshalb so wirksame Form. Es ist der gemeinsame Irrtum der Klagenden, diesen Wandel des nationalen Geisteslebens, der wohl eine besondere Darstellung nach Grund, Verlauf und Form verdiente, nicht bis zu seinem Einzug in die Jugend verfolgt zu haben; es ist aber auch, soweit sie Dozenten sind, ihr gemeinsames Lob, die Mittel zur Wiederbelebung der scheinbar geschwundenen und sichtbar abgeschwächten jugendlichen Begeisterung auf ihrem eigenen Arbeitsfelde zu suchen.

Es thut kaum not, jene Klagen nochmals aufzuführen: auch die Urteilsfähigsten, die zugleich die Jugend aufrichtig lieben und das Ziel des akademischen Unterrichts scharf und richtig bestimmen[1], bedauern die Abnahme hingebenden Fleifses, andere vermeinen einen Mangel an Kenntnissen zu erblicken, was auch eine Folge des Unfleifses sein würde. Während einige schüchtern sich nach abermaliger philosophischer Kraft sehnen, die doch nur der Geburt eines neuen grofsen Systems, nicht der sonst schätzbaren Einbeziehung der Physiologie in die Geisteswissenschaften entspringen könnte, vermissen andere, allerdings der Mehrzahl nach Nichtakademiker, die nötige Ausrüstung für die Praxis, sei es, dafs sie die jungen Geistlichen des Mangels an pastoraler Energie, die Lehrer eines Übermafses an kritischer Schulung und Gewöhnung, die Juristen und Nationalökonomen der Unbekanntschaft mit der genossenschaftlichen Gestaltung des Volkslebens oder mit den Bedingungen der Geldwirtschaft zeihen.

1) E. Haupt, Plus ultra, p. 9, 13, 21; M. Kähler, Die Universitäten und das öffentliche Leben, S. 12.

Soweit nun der Grund dieser Mifsstände in der gymnasialen Vorbildung gesucht wird[1], darf ich ihn hier aufser acht lassen, nicht nur weil ich das Hauptaugenmerk auf die Universitäten zu richten habe, sondern auch weil die kürzliche Umgestaltung des Gymnasialunterrichts noch zu wenig abgeklärt und erprobt ist, um ein allgemeines Urteil zuzulassen. Für die Universität will man die Ursache bald in der Kürze der Studienzeit (die Mediziner, welche allerdings der Praxis am nächsten stehen, verlangen nachdrücklich ein elftes Semester), bald in der Belastung des Trienniums mit dem militärischen Dienstjahre, oder auch in der Ausdehnung der Ferien, in dem zu späten Beginn, dem zu frühen Schlufs der Vorlesungen finden. Die Ausdehnung des Corpslebens scheut man sich zu nennen (Bernheim, S. 4); haben wir doch kürzlich eine Schrift erhalten, welche dasselbe womöglich als einen notwendigen Bestandteil der Universitätsbildung hinstellen möchte.[2] Es hat freilich auch nicht an Verteidigung der Schülerverbindungen gefehlt, als dieser grobe Unfug durch das Verdienst Pilgers aufgedeckt wurde. Mit mehr Nachdruck und Übereinstimmung richtet sich aber die Betrachtung auf die Unsicherheit der angehenden Studenten in der Wahl der Vorlesungen und in der Einrichtung ihrer Studien, wodurch oft die ersten Semester verkümmert würden, namentlich aber auf das Überwiegen des Stoffs in den grofsen Vorlesungen, der die Hörer der eigenen und freien Thätigkeit und des selbständigen Denkens entwöhne und somit geistig abstumpfe.

Ein vollgültiges Urteil über die Berechtigung dieser Klagen abzugeben, ist der Aufsenstehende kaum befähigt. Hat wirklich der ideale Sinn der akademischen Jugend an Kraft verloren, so gilt dies sicher nicht von seiner vaterländischen Gesinnung: die Begeisterung der Studenten für Kaiser und Reich ist durch die ruhmreiche Entwickelung Deutschlands vielmehr gesteigert und auch geklärt, denn auch die zeitweilig etwas lauten und anspruchsvollen patriotischen Kundgebungen gewisser Kreise scheinen allmählich das gesunde Mafs gefunden zu haben. Ist aber der ideale Eifer für

---

1) Haupt, S. 10. Eck und andere klagen über ungenügende Schulung in der lateinischen Sprache und der Geschichte, noch andere, zumeist die Utilitarier, über Mangel an Kenntnis der Naturwissenschaften. Vergleiche dagegen die zutreffende Bemerkung J. Volhards J. v. Liebig S. 59: „Die fortschreitende Beschränkung der humanistischen Bildung kann nicht verfehlen, mit der Zeit auch den Universitätsunterricht von seiner wissenschaftlichen Höhe herabzudrücken.“ Aufmerksamkeit verdient die Beobachtung H. Peters (Gymnasial- und Universitätsbildung in den N. Jahrbüchern für das klassische Altertum 1898, S. 295), dafs von den Afraner Abiturienten die Mediziner am meisten, die Juristen am wenigsten den Erwartungen ihrer Lehrer entsprochen hätten.

2) Moldenhauer, Der deutsche Corpsstudent und seine Bedeutung, 1897.

die reine Wissenschaft wirklich gesunken, so hat dies vor allem seinen Grund zwar nicht schlechthin in der minderen Tüchtigkeit der Lehrer, wohl aber in dem jeweiligen Stande der einzelnen Wissenschaften, welche sich dann mehr in einer Zeit der kritischen Verarbeitung des Stoffs als der neuschaffenden Kraft befinden. Jede Wissenschaft, für welche eine schöpferische Enthüllung und Offenbarung angebrochen ist, zieht gute Schüler in Menge: Fichte und Schleiermacher hatten auch, abgesehen von ihrer Lehrgabe, die übrigens mit der durch sie bewirkten Neugestaltung ihres Erkenntnisgebietes Hand in Hand ging, über Mangel an begeisterten und denkenden Hörern nicht zu klagen, Ritschl und R. v. Volckmann haben ähnliches Glück erfahren und es wäre ein Wunder, wenn dies nicht immer wieder zuträfe.[1] Ich habe schon oben darauf hingewiesen, dafs das juristische Studium an unseren Hochschulen in Vorlesung und Seminar aufblüht und nichts mehr von der früher beklagten Lauheit zeigt, seit diese Wissenschaft durch das Erscheinen des bürgerlichen Gesetzbuchs neue Ziele, aber auch neue Schwingen gewonnen hat, was natürlich auf die anregende Kraft ihrer Lehrer zurückwirkt. Auch jetzt also sind nicht alle Fächer der Flauheit verfallen und auch in den übrigen Fakultäten darf der Geist, dem die Aufdeckung neuer Ideen, der Anbau neuer Gebiete gelingt, seines Erfolges sicher sein. Richtig ist, dafs der Idealismus, Quell und Nährboden hingebenden Fleifses, durch das Überhandnehmen des Spezialistentums beeinträchtigt wird; was heifst das aber anders, als dafs kritische Arbeit am vorhandenen Stoff mit der Schöpfung allgemeiner Ideen nicht zusammenzufallen pflegt? Die Klage Kählers, a. a. O. S. 47, dafs unter den jetzigen Umständen viele bildsame Jünglinge Schaden leiden, mag zutreffen; ob mehr als früher, ist mir zweifelhaft. Sie darf aber nicht dazu führen, grofse Institutionen, in denen seit Jahrhunderten Form und Leben unserer Hochschulen besteht, abzuschaffen oder bis zur Entkräftung zu entleeren. Will man aufserdem die Freiheit des Lehrens und Lernens unverkümmert erhalten, und das behaupten alle Klagenden nachdrücklich zu wollen, so ist die Gefahr, dafs einzelne Jünglinge verkommen, durch äufsere Einrichtungen niemals fern zu halten. So widrig die Lernfaulheit, ein allgemeiner Zwang zum Fleifse ist unmöglich und würde, so weit er möglich wäre, unfreie Geister und mechanische Abrichtung, statt arbeitskräftiger Bildung schaffen, d. h. einen Zustand, der noch verderblicher für die Sittlichkeit als für den Verstand wäre.[2] Entspricht endlich bei einer erheblichen Zahl der Berufs-

1) Was Bernheim S. 30 über den Mifserfolg Iherings in seinen Hauptkollegien erzählt, kann ich freilich nicht erklären, wenn es richtig ist; mir ist von anderen urteilsfähigen Hörern anders berichtet.

2) Haupt a. a. O. S. 41.

kandidaten das Mafs der Kenntnisse jetzt nicht den Forderungen der Prüfungsbehörden, so liegt dies an dem starken Zuwachs an Wissensstoff und an der entsprechenden Steigerung der Forderungen, welche in gleichem Verhältnis mit der Schwere der Berufsaufgaben an Umfang und Tiefe wachsen. Es wird aber nirgends bestritten, dafs das Ziel des Universitätsunterrichts nicht die möglichst vollständige Überlieferung der Fachkenntnisse, sondern die Vertrautheit mit den Methoden und Problemen des Fachs, wenn auch unter Aneignung des hierfür entbehrlichen Wissens ist. Reicht dieses für die mannigfach gestalteten Aufgaben des praktischen Berufs nicht aus, und wie sollte dies möglich sein? so wird die Berufsprüfung dementsprechend abzumessen sein und die nachfolgende Berufsübung selbst den Antrieb und die Mittel zur weiteren Berufsbildung liefern.

Lassen sich somit die vielbeklagten Mifsstände im Universitätsunterricht auf ein erheblich geringeres Mafs zurückführen, so werden auch die Mittel zu ihrer Beseitigung minder gewaltsam sein dürfen; vielleicht dafs für ihre Auffindung die regelmäfsig wiederkehrenden Beratungen der Universitätsrektoren Frucht bringen. Freilich nicht jeder Kranke, der wirklichen Schmerz empfindet, weifs mit Sicherheit den Sitz des Übels und noch weniger das Heilmittel anzugeben; Vorsicht wird also auch bei der Frucht dieser Konferenzen nötig sein.

Die jetzt vorgeschlagenen Mafsregeln zerfallen in äufsere und innere; der Wert jener läfst sich in kurzer Betrachtung abwägen. Die von Goldschmidt geforderte Verlängerung der vorschriftsmäfsigen Studienzeit stützt sich auf die Wahrnehmung, dafs bei der gewachsenen Zahl der Spezialfächer das Triennium für das Gesamtgebiet nicht mehr ausreiche. Auch ohne jene Änderung pflegen die fleifsigen Theologen sieben bis acht, die künftigen Gymnasiallehrer durchschnittlich acht Halbjahre auf ihr Studium zu verwenden. Sollen die Juristen einen Bestand nationalökonomischer Kenntnisse nachweisen, so wird es auch für sie einer gröfseren Studiendauer bedürfen. Aufserdem ist die gesetzliche Verlängerung der Studienzeit für diejenigen bedürftigen Studenten von Wert, welche nach den jetzigen Bestimmungen Stipendien und Freitisch nicht über das Triennium hinaus geniefsen dürfen. Sonst könnte es bei der allmählichen Einbürgerung der neuen Sitte auch ohne amtliche Anordnung einstweilen verbleiben; zudem würde dieser quantitative Zuwachs an Zeit ohne Angabe der Mittel zu ihrer besseren Ausnutzung nicht viel bedeuten. Sehr wünschenswert, ja notwendig ist aber, dafs das militärische Dienstjahr aus der dreijährigen Studienzeit ausgeschaltet werde; die Ausbildung für den Kriegsdienst nimmt jetzt, sehr im Gegensatz zu früheren Zeiten, den Jüngling für das erste Halbjahr ausschliefslich und für das zweite so stark in Anspruch, dafs er

für weitere, namentlich für selbständige Arbeit nicht einmal die körperliche, geschweige die geistige Kraft zur Verfügung behält.[1] So weit eine Verkürzung der allerdings langen Ferien zulässig ist, würde sie nicht viel einbringen, etwa verhindern, daſs der unerledigte Teil des Pensums auf das Publikum des nächsten Halbjahres übertragen würde. Auch verdient, wie schon bemerkt, Beherzigung, daſs die Vorlesungen und Übungen in Kliniken, Instituten, Seminaren Zeit und Kraft der Dozenten viel stärker verzehren als früher, wo eine nicht kleine Zahl der Vorlesungen in der Auslegung eines gedruckten Leitfadens und Seminare überhaupt nicht bestanden. Somit ist den Dozenten eine längere und von Berufsarbeit freie Ferienzeit allerdings zur Erholung und mehr noch zu selbständiger Forschung nötig. Der von einer Seite empfohlene Gedanke, die wissenschaftliche Arbeit den Akademien vorzubehalten und die Professoren im wesentlichen auf die Lehrthätigkeit zu beschränken, ist unter jedem Gesichtspunkte, auch unter dem der Lehre unglücklich, da diese gerade ihre belebende Frische aus den eigenen Forschungen des Dozenten schöpft. Gröſsere Würdigung dürfte die Anweisung zu strenger Einhaltung der Anfangs- und Endtermine für die Vorlesungen dort verdienen, wo eigenmächtige Abweichungen zur Gewohnheit geworden seien. Wenn hier und da die Kliniker etwa zwei Tage früher schlieſsen, so mag diese Licenz durch die Thatsache entschuldigt werden, daſs sie bei ihrer aufreibenden Thätigkeit gegen das Ende des Halbjahres ziemlich auch am Ende ihrer Arbeitskraft stehen.

Eine täglich geübte Aufsicht über den regelmäſsigen Besuch der Vorlesungen nach dem gelegentlichen Vorschlage Schmollers hat keinen Sinn, wenn man nicht zugleich die Versäumnisse mit irgend einer Strafe, mindestens einer Note bei den Schluſstestaten belegen will; weder zu der einen, noch zu der anderen rein schulmeisterlichen Maſsregel dürfte die Behörde geneigt sein. Auſserdem erinnern diese Klagen über das sogenannte Schwänzen an die Strafpredigten mancher Pastoren über ihre leeren Kirchen; auch diese haben denselben Grund und ebensowenig Erfolg.

Der Vorschlag Dernburgs (Reform der juristischen Studienordnung, 1886), das Triennium der Juristen nach vier bis fünf Semestern durch eine einfacher gestaltete Referendariatsprüfung und eine zweijährige praktische Übungszeit zu unterbrechen und die Praktikanten sodann wiederum für drei Halbjahre auf die Universität zum Studium des öffentlichen Rechts zurückzuweisen, genügt weder der Theorie noch der Praxis, würde den Eifer der jungen Juristen nicht beleben, die Rückkehr zur Universität nach eben begonnener Praxis nicht schmackhaft machen und hat neben diszipli-

1) Kähler a. a. O. S. 32 ff.

narischen Bedenken auch sonstige schwer zu erfüllende Bedingungen, z. B. eine doch halb wissenschaftliche Leitung der zweijährigen Übungszeit durch beauftragte Richter, zur Voraussetzung. Es ist überhaupt nicht anzunehmen, dafs die juristischen Fakultäten auf diese Zerschneidung ihres stetig gedachten Unterrichts eingehen würden, zumal sie doch den Beigeschmack der Abrichtung hat.

Für ergiebiger halte ich die Beseitigung der Auswüchse, unter denen das studentische Verbindungsleben jetzt unleugbar leidet; die Vervielfältigung wie die Ausartung der Mensuren, der Zwang zu einem bestimmten Bierverbrauch an den Versammlungsabenden und ähnliches können ohne Eintrag für die vollbegründete Neigung der Jugend zu engerem Zusammenschlufs, für Gewöhnung an gute akademische Sitte und für Nährung des Ehrgefühls fortfallen. Nicht allein die Verschwendung an Zeit und die Gefährdung der Gesundheit, sondern ganz besonders die immer wiederkehrende Ablenkung der jugendlichen Geister von stiller Wissenschaft und strengem Denken auf inhaltloses Spiel läuft dem Studienzweck durchaus zuwider und die jetzige jährliche Verherrlichung des Corpslebens mag zwar angenehme Erinnerungen wecken, ist aber im Grunde nur eine Mifsleitung eines ursprünglich gesunden Triebes. Die Schwierigkeit der Heilung verkenne ich nicht, von unmittelbarem Verbot und gehäufter Strafe ist abzusehen; allein bei weiser Einwirkung auf die allgemeinen Studentenausschüsse und auf Einsetzung von Ehrengerichten mufs es doch gelingen, den jetzt allzu reichen, oft auch schlammigen Strom des Verbindungswesens zu klären und in einen klaren Flufs von befruchtender Kraft innerhalb bescheidener Grenzen umzuwandeln.

Bedeutsamer sind die Ratschläge, welche sich auf die innere Gestalt des akademischen Unterrichts beziehen, eben deshalb aber an der unseren Hochschulen schlechthin unentbehrlichen Freiheit der Bewegung im Forschen und Lehren vorsichtig zu messen und zu prüfen sind. Zwar über eine starke Verkürzung der darstellenden Vorlesungen und ihren Ersatz durch Orientierungskollegien, die entweder geistlose Repertorien oder den Anlafs zum Nachsprechen, also gerade das Gegenteil der bezweckten Erziehung zum methodischen Denken liefern müssen, ist alles Erforderliche schon beigebracht. Auch der Vorschlag Kählers, S. 55, dafs dem Studenten für das erste Vierteljahr eine grundlegende, für das zweite eine fortführende Vorlesung geboten werden solle, scheint mir einer leichten und weiter reichenden Anwendbarkeit, auch eines sicheren Nutzens zu entbehren. Eine Warnung gegen die Ausdehnung desselben Lehrpensums, z. B. der Kirchengeschichte, der Dogmatik, der antiken Litteraturgeschichte, über zwei und mehr Semester halte ich für wohl angebracht. Auch sehe ich nicht ein, weshalb

sie nicht mit der Schonung der Lehrfreiheit vereinbar wäre, wie ein Verbot der früher nicht seltenen Mifsgewohnheit, eine und dieselbe Vorlesung durch mehrere Jahre planlos fortzuschleppen. Wenn schon jetzt die gesamte alte oder die neuere Geschichte bei dem massenhaften Anwachsen des Stoffs und der Notwendigkeit seiner kritischen Beherrschung nicht mehr in eine halbjährige Vorlesung zusammengefafst wird, wenn statt ihrer die Behandlung kürzerer, aber in sich abgerundeter Abschnitte für die Einweisung in wirklich geschichtliche Auffassung und Methode viel geeigneter erscheint, warum sollte dasselbe Verfahren nicht auch für verwandte Aufgaben sich empfehlen? Dafs der Wissensstoff vollständig vorgetragen werde, ist bei der Eröffnung neuer Erkenntnisgebiete, z. B. der Sprachgeschichte und Sprachvergleichung, der Phonetik, der Inschriftenkunde, der vergleichenden Mythologie, der christlichen Kunstgeschichte oder bei der Vertiefung in bisher weniger durchforschte Quellenschriftsteller, wie der Patristik, doch unmöglich. Die Notwendigkeit äufserer Beschränkung der Vorlesungsgegenstände ergiebt sich also aus der täglich wachsenden Bereicherung des wissenschaftlichen Materials; sie wird sich auch in den genannten Fächern einstellen. Aber dieser gesunde Vorgang kann durch einen einfachen Hinweis, der sich von jedem Eingriff in den Inhalt und Zusammenhang der Vorlesungen fern hält, ohne Schaden und ohne Gewaltsamkeit befördert und befriedigt werden.

Die von Kähler mit Recht empfohlene Studienordnung besteht schon für einige Fakultäten, kann aber noch vervielfältigt, zum Teil auch durch die jetzt in Aussicht genommenen hodegetischen Vorlesungen ersetzt werden; ob diese von den neuerdings angestellten Dozenten der praktischen Pädagogik oder von einem anderen nach Allgemeinbildung geeigneten Professor gehalten werden sollen, mag sich nach der thatsächlichen Zusammensetzung des Lehrkörpers entscheiden. Für die Philologie würde diese Handweisung im ganzen der Vorlesung über die Encyklopädie dieser Wissenschaft zufallen, die aus dem Munde Böckhs so aufklärend und anregend wirkte. Eine Anleitung zu wissenschaftlicher Ausnutzung der Ferien, deren Länge in der That für die Studenten eine Versuchung zum Unfleifs und auch Überdrufs schafft, ebenso zum Arbeiten überhaupt (Kähler, S. 52 und 63 Anm.) halte ich für sehr erspriefslich; es ist das einfachste, dafs jeder Dozent sie für sein Fach giebt.

Die Rätlichkeit der von Kähler S. 64 vorgeschlagenen Zwischenprüfungen wird anderseits entschieden bestritten; unter den Gegnern ist die Stimme Rümelins (Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung u. s. w. X, 73—83) deswegen besonders zu beachten, weil dieser feinsinnige Gelehrte die Zwischenprüfungen selbst auf dem Tübinger Stift erlebt hatte. Und doch

hatte sie hier bei dem Übergang der Studenten von den humanistischen zu den theologischen Fächern einen klaren Sinn und Zweck, ebenso wie bei unseren Medizinern das Physikum bei dem Übergang von dem naturwissenschaftlichen Gebiet zu der praktischen Heilkunde. Die Einführung von Repetenten oder die Beauftragung angehender Dozenten mit einer ähnlichen Thätigkeit (Kähler, S. 72 f.) wird sich mehr für Stifte und Konvikte, denn als allgemeine Mafsregel eignen; sie hat mehr Schulmäfsiges, als gut ist, und hält ihre Zöglinge trotz aller gerühmten Erfolge des Tübinger Stifts enger, als sich mit selbständiger Entwickelung verträgt, was einer aufmerksamen Beobachtung nicht wohl entgehen kann. Die selbständige Regung des jugendlichen Geistes, falls er nur wirklich lebendig ist, soll in aller Weise begünstigt werden; ich wiederhole, dafs ohne Wagnis weder Kraft noch Freiheit des Geistes zu erlangen ist.

Die von Kähler S. 96 und 112 vorgeschlagene Gliederung der Prüfung in eine erste rein wissenschaftliche, vor der Fakultät abzulegende und eine zweite praktische Berufsprüfung vor geübten Berufsbeamten ist sicher heilsam und wird über viele Schwierigkeit hinweghelfen. Ob die zweite von Staats wegen, d. h. für die verschiedenen Amts- und Verwaltungszweige angeordnet werden soll, fällt eigentlich aus dem Rahmen unserer Betrachtung heraus.

Als das Bedeutsamste und Aussichtsreichste bleibt also die Verstärkung und weitere Ausbildung der akademischen Seminare[1], jedoch unter vorsichtiger Fernhaltung jedes Übermafses und allgemeinen Zwanges. Die Seminare dienen, wie schon bemerkt, zur Ergänzung, aber nicht zum Ersatz der zusammenhängenden Vorlesungen. Wenn sie, auch nach Bernheims schon angeführter Bemerkung Seite 53, ihrerseits einer gelegentlichen Kombination von darstellender Systematik und analytisch-kritischer Veranschaulichung nicht entbehren können, so verbietet sich doch die umgekehrte Digression in den Vorlesungen von selbst, denen statt dessen die wissenschaftliche Ableitung und der lebendige Zusammenhang als Vorzug und ideal anregende Kraft verbleibt.

Aus dem bezeichneten Verhältnis ergiebt sich auch ohne grofse Schwierigkeit die eigentümliche Gestalt der Seminare und ihr Betrieb. Sie können nicht den Zweck haben, alle Studenten in sich aufzunehmen und zum Fleifse zu zwingen; das ist schon zahlenmäfsig unmöglich und widerspricht der unerläfslichen Bedingung freiwilligen Arbeitens. Auch können die eigentlich schwierigen Teile der Philosophie heute nicht dialogisch zur Auffassung gebracht werden, wie man sich das wohl von Platons Zeit vorstellen mag. Es ist aber auch nicht nötig, dafs jeder Student durch das

1) So auch Haupt und Kähler.

Seminar gehe, da dieses durch Anschauung und Vorbild weit über den Kreis seiner Mitglieder hinaus wirkt. Wenn ferner nach einer früheren Bemerkung der angehende Student, bevor er mit eigener Arbeit einsetzt, zunächst sich des Unterschieds zwischen der Schule und der Universität bewufst werden soll, um für die neue Erkenntnisart Verständnis und Trieb zu gewinnen, so ist sein sofortiger Eintritt in das Seminar weder für ihn noch für seine älteren Genossen ratsam, wenn ich ihn auch nicht unbedingt mit Kähler, S. 72, verbieten möchte. Den Seminaristen soll ferner die Freiheit der Wahl für ihre schriftlichen Arbeiten in weiterem Mafse bleiben, als Bernheim dies S. 68 zugesteht; gerade die selbständige Auslese der Themata, welche ja den Rat des Direktors nicht ausschliefst, ist ein Kennzeichen und ein Prüfstein der Geister. Dafs die gelieferten Arbeiten mit ihrer Beurteilung amtlich aufbewahrt werden, um bei der späteren Staatsprüfung den Fleifs des Kandidaten während seiner ganzen Studienzeit zu bezeugen (Bernheim, S. 63 f.), schliefst eine grofse Härte gegen die jungen Studenten und eine peinliche Beengung des Dirigenten ein, welcher hiermit von der Möglichkeit betroffen wird, dafs der spätere Examinator, Richter, Schulmann oder Theologe, sich zu einem abweichenden Urteile berechtigt glauben darf. Auch die äufsere Arbeitslast des Direktors dürfte hierdurch leicht in das Unerträgliche gesteigert werden. Das jetzt übliche Zeitmafs von zwei wöchentlichen Seminarstunden für jede Abteilung, also in der klassischen Philologie je zwei für Latein und Griechisch, ist meines Erachtens völlig ausreichend.

Mit diesen Umgrenzungen läfst sich aber das Beste von einer Verstärkung des seminaristischen Unterrichts erwarten und es ist dringend wünschenswert, dafs die Staatsbehörde diesem Zweige der akademischen Lehrthätigkeit ihre volle Fürsorge zuwende. Es geschieht so Reiches und Dankenswertes für die klinischen und die naturwissenschaftlichen Institute; sollte nicht die Gunst der Staatsregierung auch den Anstalten gebühren, die die Pflege der ethischen Wissenschaften und hiermit die Veranschaulichung der reinen Geistesideale verfolgen? Was auf diesem Gebiete mehr als bisher gewährt und aufgewendet wird, das wird reiche Frucht nicht nur für das nächste Institutsziel, sondern für die gesamte Bildung der akademischen Jugend und in seiner Fortsetzung für die Erziehung und Bereicherung der Volksseele bringen. Vor hundert Jahren schuf F. A. Wolf mit geringen, aber willig gegebenen Mitteln sein philologisches Seminar; es hat nicht nur diesem Fache ein ganz neues Bild verliehen, nicht nur einen eigenen Stand der Gymnasiallehrer geschaffen, sondern befruchtend auf die gelehrte und ästhetische Bildung der Deutschen überhaupt eingewirkt. Und wer den Aufschwung der deutschen Geschichtswissenschaft seit der Mitte unseres Jahrhunderts

sich vergegenwärtigt, der wird, auch wenn er die Unterstützung durch die gleichzeitigen grofsen Ereignisse noch so hoch veranschlagt, dankbaren Herzens sich an Niebuhrs anregende Kraft, an Rankes Seminarleitung erinnern. Solche Frucht ist weit herrlicher, als die von den Verteidigern der Universitätsseminare zunächst erwartete Belebung des Fleifses, die gleichwohl hiermit auch gewonnen wird.

Es kommt also darauf an, in klarer Wertschätzung dieser Unterrichtsgattung die Seminare mit eigenen geeigneten Räumen, mit den nötigen Büchersammlungen und sonstigen Hilfsmitteln zu versehen und sie hiermit von der Enge und Zufälligkeit zu befreien, die ihnen zu einem Teile wenigstens immer noch den Charakter von nebensächlichen Einrichtungeln aufdrückt. Diese äufsere Ausstattung erleichtert und ermuntert den Fleifs der Dirigenten und der Mitglieder, hebt überhaupt diese Anstalten in den Augen der Studenten und ermöglicht erst eine einheitliche Gestaltung des Seminars und die innere Verbindung seines Unterrichts. Das theologische Seminar zu Halle verdankt seine lebendige Gliederung und den Zusammenhang seiner Arbeiten neben der Tüchtigkeit der Lehrer zum guten Teile dem Umstande, dafs es stiftungsmäfsig über ausreichende Mittel zur Belebung und Belohnung des studentischen Fleifses verfügt. Ein gleiches ist den Seminaren der übrigen ethischen Fächer dringend zu wünschen.

Zu der Wirksamkeit des Seminarunterrichts gehört aber notwendig seine Stetigkeit, d. h. die Stetigkeit seiner Leitung, welche allein eine klar bestimmte Arbeitszucht erzeugen kann; dafs Wolf und Ranke; Lobeck und Böckh, G. Hermann und Ritschl, Jacobi und Franz Neumann lange Jahre hindurch an derselben Universität ihre Seminare führten, hat eine feste Arbeitsüberlieferung geschaffen und zahlreiche tüchtige Schüler gebildet. Es ist also auch aus dieser Erwägung sehr ratsam, der heutigen Wanderlust unserer Akademiker ein Ziel zu setzen.

Die Hauptsache bleibt freilich immer, dafs die Wissenschaft neues Leben zeige; was vor Zeiten in dieser Richtung Thomasius und Schleiermacher, Kant und Savigny geschaffen, ist durch keine äufsere Anordnung ins Leben zu rufen. Neuere Erscheinungen berechtigen in ähnlicher Art zu der Hoffung auf eine Erweiterung und Neubelebung der philologischen und geschichtlichen Betrachtungsweise. Solche Gunst ist freilich durch Veranstaltungen allein nicht zu erzeugen; wir haben in Demut von Gott, der nicht nur die Herzen, sondern auch die Geister lenkt, die Sendung grofser Geisteshelden zu erbitten. Aber wir können und sollen, sobald und selbst bevor sie uns gegeben sind, für ihr ungehemmtes Wirken die Stätte und die Mittel bereiten. Hierin ist vor allem die Ausbildung des akademischen Seminarwesens begriffen; geschieht dies und ähnliches rechtzeitig, so dürfen

wir getrost hoffen, dafs unsere Universitäten, die wiederholt sich aus sich selbst erneuert haben, ihre Biegsamkeit und Schöpferkraft auch ferner bewahren und bethätigen werden.

Zudem scheint mir mit dieser Verstärkung und Vertiefung ihrer Bildungskraft der richtige Weg gefunden, um ihre Lehrer innerhalb ihrer eigentlichen, so schwierigen und zugleich so reichen und befriedigenden Aufgabe zu fesseln und zu beglücken. Die Versuchung durch Vorlesungen auf weitere Kreise zu wirken, denen die Erziehung zum methodischen Denken und die Lust der abstrakten Versenkung mangelt, mag nach dem heutigen Zuschnitt des öffentlichen Lebens grofs sein; allein sie führt unvermeidlich die Gefahr der Abkehr von strenger Wissenschaft mit sich, und ich bin nicht zweifelhaft, dafs ihr Verfolg schliefslich für den beteiligten Hochschullehrer mit dem Gefühle schalen Überdrusses endigen würde.

---

2. Sprachliche Zusammenstellungen im Dienste der Einheitlichkeit des Unterrichts.

Von E. Stutzer (Görlitz).

Die Einheitlichkeit des Unterrichts, ihre Notwendigkeit und Wichtigkeit sowie das Mafs ihrer Durchführbarkeit, ist in dieser Zeitschrift wiederholt erwähnt, am eingehendsten und umsichtigsten von Menge (Heft 53, S. 22—34 und Heft 54, S. 1—31). Vorher (Heft 45, S. 46—75) hatte ich über „Konzentrationsaufgaben aus den ethischen Unterrichtsfächern" gehandelt und dabei, wie sich's gebührt, das Deutsche ganz besonders berücksichtigt. Was Pomtow (Rethwischs Jahresberichte 1896 X, S. 11 ff.) über den „nicht hoch anzuschlagenden" praktischen Wert solcher Darlegungen und über die „Unberechenbarkeit" eines Erfolges ausspricht, dessen sind sich die besonnenen Verfechter eines möglichst einheitlichen Unterrichts sicher stets bewufst gewesen; und was derselbe einsichtige Beurteiler über die Verirrungen äufsert, zu denen „die Mischung der Unterrichtsziele und -fächer zu führen vermag", das trifft in mancher Beziehung den Nagel auf den Kopf. Grau ist alle Theorie — so denken viele gerade hinsichtlich der Einheitlichkeit des Unterrichts und verhalten sich deshalb wohl gar grundsätzlich ablehnend auch den berechtigten und vor allem leicht durchführbaren Konzentrationsbestrebungen gegenüber. Um

so mehr scheint es angebracht, „aus der Praxis“ hervorgegangene und ganz ausschliefslich für die Praxis bestimmte sprachliche Zusammenstellungen den Fachgenossen hier vorzulegen. Leitend dabei waren allbekannte, aber schwerlich allgemein und stets genügend beachtete Grundsätze, und sie seien in möglichster Kürze vorangeschickt.

Der Inhalt ist die Hauptsache, die Form kommt erst in zweiter Linie. Die Grammatik steht im Dienste der Lektüre. Der Unterricht mufs also darauf bedacht sein, den ausschliefslich sprachlichen Erörterungen nur soviel Zeit zu widmen, dafs die als Ziel vorgeschriebene „sprachlich-logische Schulung“ nicht beeinträchtigt wird. Zu dem Zwecke ist einheitliches Verfahren, das keine Verschiedenheit der Auffassung zum Ausdruck kommen läfst, unbedingt nötig. Es erleichtert vor allem die in bestimmten Zwischenräumen vorzunehmenden planmäfsigen Wiederholungen. Gerade in Bezug auf das Deutsche ist solche Einheitlichkeit zu fordern. Soll doch jede Stunde eine deutsche sein! Der Dienst im Heiligtume der Muttersprache mufs also ein Band bilden, das alle „frei und leicht und freudig bindet.“ Der Satz: „Wer seine Muttersprache nicht kennt, versteht auch fremde Sprachen nicht“ ist ebenso wahr wie der andere: „Wer keine fremde Sprache gelernt hat, weifs nichts von seiner eigenen.“ Für die fremdsprachliche Erscheinung hat stets das verwandte Deutsche den Ausgangspunkt zu bilden; systematische Behandlung der deutschen Grammatik aber, als wäre sie eine fremdsprachliche, ist zu verwerfen und ein besonderer grammatisch-stilistischer Leitfaden für den deutschen Unterricht deshalb und aus anderen Gründen unnötg. Jedoch gegenüber der unvermeidlichen Verschiedenheit zwischen den verschiedenen fremdsprachlichen Lehrbüchern und dem Anhange zum deutschen Lesebuche und angesichts der Notwendigkeit, dafs kleine freie Ausarbeitungen auch in den nichtsprachlichen Fächern angefertigt werden, dürfte es — meine ich — sehr ersprieſslich sein, dafs jedes Lehrerkollegium bestimmte Vereinbarungen trifft im Dienste eines einheitlichen Sprachunterrichts, mit besonderer Rücksicht auf das Deutsche. Bleibt z.B. in der naturgeschichtlichen Ausarbeitung ein Ausdruck unbeanstandet, der von dem Lehrer des Deutschen als unrichtig oder unschön zurückgewiesen wird oder tritt der umgekehrte Fall ein: lässt sich dann des Schülers unklares Sprachgefühl leicht und wirksam zum klaren Bewufstsein bilden? oder wenn beim Konstruieren im Xenophon der Tertianer einer ganz anderen Bezeichnung oder gar Auffassung in der Satzlehre begegnet als in der Cäsarstunde: ist dann nicht zu fürchten, dafs das, wie es scheint, sehr geringe sprachliche und namentlich grammatische Interesse, das die Schüler jetzt noch haben, bedenklich ins Schwanken gerät? Mangel an Einheit auf diesem Gebiete in den einzelnen Klassen und im Zusammenhange mit anderen Fächern mufs

also als Krebsschaden bezeichnet werden.[1] In necessariis unitas sei darum auch hier die Losung! Was an einer einzelnen Anstalt als notwendig erachtet wird, ist aus den folgenden Zusammenstellungen zu ersehen, die von mir — ich wiederhole es — nach rein praktischen Gesichtspunkten gemacht und in zwei Konferenzen besprochen worden sind. Die Beispiele sind möglichst dem Lesestoffe entnommen, jedenfalls sollen sie den Geist anregen. Das Kleingedruckte kommt für die unterste Stufe nicht in Betracht.

Nur kurze Bemerkungen glaube ich einzelnen Abschnitten hinzufügen zu sollen. Im übrigen mögen die Zusammenstellungen für sich selber sprechen und im Sinne der Einheitlichkeit des Unterrichts zur Nacheiferung und namentlich zum Bessermachen anregen!

A. Lautlehre.

I. Lautbildung.

§ 1. **Vokale.** Die Grundvokale sind *a*, *i* und *u*. Aus ihnen entwickelten sich durch Steigerung die entsprechenden langen Vokale und Diphthonge.

Die ältere deutsche Sprache unterscheidet kurze und lange Stammsilben. Kennzeichen des Neuhochdeutschen ist die Verlängerung der Stammsilben (sagen, klagen), die Monophthonierung früherer Diphthonge (Bruder, grüßen) und die Diphthongierung früherer langer Vokale (mein, Haus).

§ 2. **Konsonanten.** Sie werden entweder durch Verschluſs (Mutae) oder durch Verengung (Dauerlaute) der Mundhöhle gebildet. Je nach der Stelle, wo der Verschluſs stattfindet, sind bei den Mutae zu unterscheiden:

	tenues	mediae	aspiratae
Labiales	*p*	*b*	*f (ph, v)*
Dentales	*t*	*d*	*z (th)*
Gutturales	*k*	*g*	*ch*

Die Dauerlaute sind entweder:

Liquidae *l m n r* oder
Spirantes *h j s w*

II. Lautwandel.

§ 3. **Lautverschiebung.** Die germanische unterscheidet die germanischen Sprachen von den anderen indogermanischen. Die hochdeutsche unterscheidet das Hochdeutsche von den übrigen germanischen Sprachen.

Sie war vollendet im 8. Jahrhundert. Stets von ihr ergriffen werden nur die Dentales.

---

1) Soeben erscheint in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1899, S. 97 ff., Begemanns Anzeige von Bräunings Abriſs der Satzlehre. Jener nimmt an, „daſs ein gleiches Bedürfnis (nach Festsetzungen zum Zweck der Herstellung eines einheitlichen Sprachunterrichts) sich auch anderwärts bemerkbar machen wird.“ Diese Äuſserung, sowie die Horns in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen X, 1899, S. 164: „Merkwürdigerweise kommt man ihrer [der Konzentrationsfrage] Lösung nicht näher, sondern es hat sogar oft den Anschein, als ob man sich weiter von ihr entferne“. — Diese Äuſserungen bestärkten mich in meiner Ansicht und veranlassten mich, mit dieser Veröffentlichung nicht zurückzuhalten.

Indogermanisch		Germanisch (Gotisch) oder Niederdeutsch	Hochdeutsch
τρεῖς	*tres*	*threis*	drei
δύο	*duo*	*twai*	zwei
ϑήρ	*(= fera)*	*deer*	Tier
ϑύρα	*(= fores)*	*dauro*	Thor, Thür
ὑπέρ	*super*	*ufar, over*	über
	labi	*lopen*	laufen
φρατήρ	*frater*	*brothar*	Bruder
κεφαλή	*caput*	*haubith*	Haupt
ἐγώ	*ego*	*ik*	ich
χόρτος	*hortus*	*garden*	Garten
	(hostis	*gast*	Gast)

Grundregel für beide Lautverschiebungen:

Tenuis wird zu Aspirata,
Aspirata „ „ Media,
Media „ „ Tenuis.
(Merkwort: **tam**).

§ 4. **Umlaut** ist die ursprünglich durch folgendes *i*, das jetzt nur teilweise erhalten ist, bewirkte Verwandlung des *a*, *o* und *u* in *ä*, *ö* und *ü* (höflich, älter, trägt — aber: fragt —, Röte, Jüngling).

Der auf Angleichung beruhende Umlaut beschränkt sich im Althochdeutschen auf *a*; seine Ausdehnung auf *o* und *u* leitet die mittelhochdeutsche Zeit ein. Es heifst waldig, dornig, sonnig, durstig mutig u. s. w., weil die Endung ursprünglich nicht *io* war. — In manchen Wörtern vertritt ein mit *a* wechselndes *e* das umgelautete *ä* (fertig, Eltern, Wildbret, behende, Geschlecht, abspenstig, ausmerzen).

Rückumlaut ist Wiedereintritt des ursprünglichen Vokals nach Fortfall des umlautbewirkenden *i* (brannte, nannte, kannte, sandte, gelahrt, bestallt, erbost).

§ 5. **Ablaut** ist der regelmäfsige Wechsel der Vokale

a) in den Stammsilben der starken Verba;
b) bei der Wortbildung.

(Die Ablautreihen der Verba s. im Anhang des Lesebuches!)

Wirkungen der Analogie:

a) Übergang aus der schwachen in die starke Konjugation bei *preisen* („*Gott, unser Vater sei gepreist*“ sagt noch Gellert) und *weisen*.
b) Übergang aus der starken in die schwache Konjugation ist häufiger (winken, hinken,) doch verdient die ältere starke Form den Vorzug (briet, wob, klomm, buk).
c) Im Präteritum ist der doppelte Ablaut in der Regel beseitigt (half, sang; aber: „*was hülfe es dem Menschen*“ u. s. w., „*wie die Alten sungen*“ u. s. w.).

§ 6. **Brechung** ist die Verwandlung eines ursprünglichen *u* und *iu* vor folgendem *a* in *o* und *io (ie)*, wenn keine Konsonantenverbindung dazwischen steht, deren erster Teil *m* oder *n* ist, (hülfe neben geholfen, wurde neben geworden, Kunst neben gekonnt und gebeut, kreucht, fleucht; aber: gesungen, gebunden, gesunken; Lücke neben Loch; Huld neben hold; für neben vor).

Das *u* in gerufen u. a. ist aus einem Diphthong entstanden.

§ 7. **Erhöhung** eines ursprünglichen *e* zu *i* findet durch folgendes *i* statt (giebst neben geben, hilfst neben helfen, Hirte neben Herde, nisten neben Nest, irden neben Erde).

So wechselt das erhöhte *i* mit *e*, das umgelautete *e* (*ä*) aber mit *a* aufser bei schwingen—schwenken, sinken — senken.

§ 8. **Synkope** Vokalausstofsung: *κρατήρ*. Gigno. Gnade, Magd, gleich, Gleis.

§ 9. **Epenthese** Einfügung eines T-Lautes: *ἀνδρός*, viendrai, wissentlich, entzwei, minder, meinetwegen.

§ 10. **Konsonantenwechsel** im Auslaut: Vor *t* steht nur eine **Aspirata** (Gift von geben, Trift von treiben, Bucht von biegen, Zucht von ziehen).

§ 11. **Assimilation** der Konsonanten: *m* entsteht vor Labialen (Bamberg, Limburg, Wimper, Imbiss).

§ 12. **Metathesis** Umstellung von Lauten innerhalb eines Wortes: *χραδίη* und *χαρδία*, crevi und cerno, Bronnen und Born.

§ 13. **Rhotacismus** Verwandlung von *s* zwischen Vokalen in *r*: maestus und maereo, Verlust und verlieren.

Damit für die äufserst wichtige Lautverschiebung eine recht fafsliche und leicht zu behaltende Grundregel aufgestellt werden kann, ist unseres Erachtens auf der Mittelstufe von den neuesten Ergebnissen der Lautphysiologie abzusehen und auch für das Deutsche an der Bezeichnung Aspirata festzuhalten. In den oberen Klassen dagegen wird nachträglich darauf hinzuweisen sein, dafs *f* und *ch* Dauerlaute sind und *z* ein Doppelkonsonant. Was die Beispiele für die Lautverschiebung anlangt, so läfst sich das Englische natürlich am Realgymnasium gut verwerten.[1] Die von der Wissenschaft nicht unangefochten gebliebenen Ausdrücke „Rückumlaut“ und „Erhöhung“ (das *i* ist nach manchen der ursprüngliche Laut) sind absichtlich beibehalten.

B. Satzlehre.

§ 14. Der **Satz** ist ein in Worten ausgedrückter Gedanke.

§ 15. Die Worte als Bestandteile des Satzes heifsen **Satzteile**.

§ 16. **Notwendige Satzteile** sind Prädikat und Subjekt.

§ 17. **Das Prädikat** ist der Satzteil, der die Aussage enthält, und steht auf die Frage: Was wird im Satze ausgesagt?

§ 18. **Das Subjekt** ist der Satzteil, von dem etwas ausgesagt wird. Man fragt danach, indem man mit dem Prädikate die Fragewörter wer oder was verbindet.

Zur Hervorhebung des Subjekts wird nach dem Substantivum noch das Personalpronomen gesetzt.

„Die Nadeln, sie haben gestochen,
Das Bäumlein, es hat gesprochen.“ —
„Der Wirt, er deckte selbst mich zu
Mit seinem kühlen Schatten.“ —
„Die besten seiner Helden,
Sie lagen in Sachsen tot.“

§ 19. Scheinbar treten 2 **Subjekte** auf, wenn das unbestimmt „es“ auf das folgende hindeutet. *„Es liebt die Welt, das Strahlende zu schwärzen.“*

§ 20. Im Lateinischen und Griechischen ist das **Subjekt** oft im Verbum finitum enthalten, im Deutschen nur beim Imperativ (z. B. komm).

---

1) Im Anhange zum Halberstädter Realgymnasialprogramm von 1897 habe ich zum deutschen Unterricht einzelne Zusammenstellungen veröffentlicht, die der Einheitlichkeit dienen sollen. Manches daraus ist hier beibehalten, anderes aber geändert. Auf das Englische habe ich nicht mehr besondere Rücksicht genommen, trotzdem aus unserer Obersekunda 90 v. H. daran teilnehmen in diesem Schuljahre.

§ 21. Besonderes **Subjektwort** kann fehlen
- a) beim Passivum. *Bei Metz wurde lange gekämpft.*
- b) beim unpersönlichen Verbum. *Mich jammert des Armen.*
- c) in dichterischer Ausdrucksweise. *„Will mir die Hand noch reichen“, „Füllest wieder Berg und Thal still mit Nebelglanz.“*

§ 22. Nach dem **Inhalte** sind zu unterscheiden
- a) **Behauptungssätze**: *„Lügen haben kurze Beine.“*
- b) **Fragesätze**: *„Wer will des Stromes Hüter sein?“*
- c) **Ausrufesätze**: *„Wie gross ist des Allmächt'gen Güte!“*
- d) **Wunsch**- oder **Befehlssätze**: *„Üb' immer Treu' und Redlichkeit!“*

§ 23. Die **Erweiterungen** der unumgänglich nötigen Satzteile sind **Attribute** (ein Substantivum im Kasus des Beziehungswortes heifst Apposition), **Objekt** (Akkusativ, auch Dativ und Genitiv) und **adverbiale Bestimmung**.

Der preufsische Generalfeldmarschall Blücher besiegte 1813 die Franzosen an der Katzbach, einem schlesischen Flüfschen.

§ 24. Ein **Hauptsatz** ist ein Satz, der für sich allein einen vollständigen Sinn giebt.

§ 25. Ein **Nebensatz** ist ein Satz, der für sich allein keinen vollständigen Sinn giebt.

§ 26. Die **Nebensätze** werden, je nachdem sie Teile des Hauptsatzes erweitern oder fehlende Satzteile ersetzen, eingeteilt in
- a) **Subjektivsätze**: *„Es ist bestimmt in Gottes Rat, dafs man vom Liebsten, was man hat, mufs scheiden.“*
- b) **Objektivsätze**: *„Der König gebeut, dafs ich am Kreuz mit dem Leben bezahle das frevelnde Streben.“ „Des rühme der blut'ge Tyrann sich nicht, dafs der Freund dem Freunde gebrochen die Pflicht.“ „Der Mensch frage sich selbst, wozu er am besten tauge.“*
- c) **Attributsätze**: *„Metz war die Festung, die 1870 das meiste Blut kostete.“*
- d) **Adverbialsätze**: *„Arbeitest du, so kommst du vorwärts.“ Da zerret an der Glocke Strängen der Aufruhr, dafs sie heulend schallt.“*

Anmerkung. Oft vertritt ein Infinitiv mit „zu“ die Stelle des Nebensatzes:
„Nichts halb zu thun ist edler Geister Art.“
„Es liebt die Welt, das Strahlende zu schwärzen.“

§ 27. Nach dem am Anfange stehenden Worte werden 3 **Arten von Nebensätzen** unterschieden:
- a) **Relativsätze.** *Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen.*
- b) **Konjunktionalsätze.** *Als Cäsar den Rubiko überschritten hatte, begann der Bürgerkrieg.*
- c) **Indirekte Fragesätze.** *Sage mir, mit wem du umgehst, und ich will dir sagen, wer du bist.*

§ 28. Ohne Konjunktion können **Konjunktivnebensätze** neben dem Hauptsatze stehen.
„Ich sei, gewährt mir die Bitte, in eurem Bunde der dritte.“

§ 29. Der Satz ist **einfach**, wenn in ihm nur ein Prädikat (sei es ein- oder mehrgliedrig) und ein Subjekt sich findet; der Erweiterungen können beliebig viele sein.
Der allwissende Gott belohnt stets alles Gute und bestraft stets alles Böse.

§ 30. Der Satz ist **zusammengesetzt**, wenn zwei oder mehrere einfache Sätze in einen so engen Zusammenhang treten, dafs sie ihrem Inhalte nach als ein Ganzes erscheinen. Ein zusammengesetzter Satz mufs also wenigstens zwei Prädikate

und zwei dazu gehörige Subjekte haben und kann entweder aus mehreren Hauptsätzen oder aus Haupt- und Nebensatz bestehen:

Kraft giebt Mut, und Mut giebt Sieg.

Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.

§ 31. Eine **Satzverbindung** entsteht dadurch, daſs Hauptsätze einander beigeordnet (koordiniert) werden.

„Die Luft ist kühl, und es dunkelt, und ruhig flieſset der Rhein.“

Vor fremdem Gut bewahr' die Hände, sonst nimmt's einmal ein schlimmes Ende.

§ 32. Ein **Satzgefüge** entsteht dadurch, daſs einem Hauptsatze verschiedene Nebensätze untergeordnet (subordiniert) werden. Stehen die Nebensätze voran, so heissen sie Vordersätze und der Hauptsatz Nachsatz.

„Der Bach, der mir entgegenrauscht, kommt her, mich zu begrüſsen.

Durch Reden, die er mit mir tauscht, den Gang mir zu versüſsen.“

§ 33. Eine **Periode** ist ein Satzgefüge von einheitlichem, abgerundetem Charakter, so daſs der Gedanke sich fortschreitend entwickelt und der Nachsatz erst durch die Vordersätze seine volle Bedeutung erhält:

„Die Welt ist so leer, wenn man nur Berge, Flüsse und Städte darin denkt; — aber hier und da jemanden zu wissen, der mit uns übereinstimmt, mit dem wir auch stillschweigend fortleben: das macht uns dies Erdenrund zu einem bewohnten Garten.“

§ 34. Jeder Satz, von dem ein anderer abhängt, wird der **regierende Satz** genannt; hängt ein Nebensatz von einem anderen ab, so gilt dieser für ihn als regierender Satz.

„Man verspottet in der Jugend den Tod oft, wie den Feind ein Rekrut in seiner Kaserne verspottet, der noch nicht an den Krieg denkt.“

§ 35. **Zergliedert** wird ein **Satzgefüge** in folgender Weise: a) Der regierende Satz wird angegeben und in ihm zuerst das Prädikat, dann das Subjekt, sodann die übrigen Satzteile bestimmt. b) Es wird nachgewiesen, in welcher Weise die Nebensätze dem Hauptsatze untergeordnet sind und in welchem Verhältnis sie selbst zu einander stehen.

§ 36. Statt der namentlich bei der Uebersetzung aus den fremden Sprachen häufig miſsbräuchlich angewandten Sätze mit „daſs“ sind thunlichst oft einfache **Konjunktivsätze** oder Infinitive zu gebrauchen. Niemals aber darf ein Daſs-Satz von einem anderen Daſs-Satz abhängen:

Cäsar hörte, Labienus habe befohlen, die Schiffe zu verbrennen.

§ 37. Die Konjunktion „daſs“ zur Einleitung derjenigen Sätze der indirekten Rede, die aus Hauptsätzen der direkten hervorgegangen sind, bleibt am besten fort.

Er sagte mir, sein fleiſsiger Bruder habe die Prüfung glänzend bestanden.

Die Konjunktion „dass“ ist aber beizubehalten, wenn sie aus einem Nebensatze der direkten Rede stammt:

Er sagte mir, sein Bruder habe geschrieben, daſs er die Prüfung bestanden habe.

§ 38. Der Deutsche liebt **Beiordnung**, nicht Unterordnung. Namentlich darf nie mit einem Relativum ein Satz angeknüpft werden, der einen Fortschritt in der Handlung bezeichnet. Es darf nicht heissen, sie kamen an einen Fluſs, der überschritten wurde, sondern: *sie kamen an einen Fluſs und setzten über.*

Im allgemeinen bildet der Deutsche kurze Perioden; der Nebensatz darf nicht länger sein als der Hauptsatz, in den er eingeschoben ist.

C. Stilistische und grammatische Bemerkungen.

I. Stellung.

§ 39. Die Umstellung des Subjekts nach „und" ist falsch. Es heifst: *Der Blitz zuckte, und wir wurden* (nicht: wurden wir) *sehr bestürzt.*

§ 40. Das dem Haupt- und Nebensatze gemeinsame Subjekt tritt am besten in den Nebensatz. *Weil Bismarck Deutschlands Einheit begründen wollte, so führte er den Krieg von 1866 herbei* (nicht: Bismarck, weil er . . .).

II. Substantiva.

§ 41. Es heifst: *Karls des Grofsen, des Kaisers Karl, Kaiser Karls, Kaiser Karls des Grofsen.*

§ 42. Bei Adelsnamen flektiert man das erste Wort, wenn die Herkunft angegeben wird. *Die Gedichte Walthers von der Vogelweide, die Lebensbeschreibung Götzens von Berlichingen;* aber: *Heinrich von Treitschkes Deutsche Geschichte.*

III. Adjektiva.

§ 43. Nach Pronominibus, Artikel, Zahlwörtern mit ausgeprägter starker Form folgt schwache Form:

dieser tapferen Krieger, meines guten Vaters, welches grofsen Königs, mancher treffliche Ritter,

sonst steht die starke Form:

ein tapferer Krieger, mein guter Vater, manch trefflicher Ritter, solch köstliches Gut, viel schönes Getreide.

Nach den Pluralen der unbestimmten Für- und Zahlwörter etliche, einige, einzelne, andere, viele, wenige, mehrere, manche, solche, gewisse, verschiedene überwiegt im Nom. und Accus. die starke Form: *viele gute Bücher,* im Gen. die schwache Form: *im Besitze vieler guten Bücher, die Briefe mancher alten guten Freunde.* Bei alle, keine, sämtliche ist immer die schwache Form vorzuziehen: *alle guten Geister, keine unnützen Worte.*

Substantivisch gebrauchte Adjektiva werden im allgemeinen wie die attributiven Adjektivia dekliniert: *alle Weisen, viele Weise.* Nach einem stark flektierten Adjektivum wird im Maskulinum und Neutrum die starke Form gebraucht: *ein zuverlässiger Beamter, ein grofses Ganzes.*

§ 44. Prädikativ gebrauchte Adjektiva werden flektiert, wenn das Subjekt einer bestimmten Gattung, Art, Klasse zugewiesen, nicht aber lediglich seine Beschaffenheit ausgesagt wird. *Die Frage ist schwierig, ist eine mathematische. Das Geschütz ist gross, ist ein gezogenes.*

§ 45. Schreibe: *heiterm* (nicht: heiterem), *saure* (nicht: sauere).

IV. Verba.

§ 46. Es heifst *fragst* (nicht: frägst), *kommst* u. s. w.

§ 47. Schreibe: *wandern* (nicht: wanderen), *thun* u. s. w.

§ 48. In abhängigen Behauptungs- und Fragesätzen steht der Konjunktiv Präs., Perf. oder Fut. I. *Er sagte, er werde* (nicht: würde) *ins Gebirge reisen. Er sagt (sagte), er habe das Fieber. Er fragt (fragte), ob es heiss sei.* Unterscheidet sich der Konjunktiv Präs. nicht vom Indikativ Präs., so wird der Konjunktiv Präteriti, bez. die Konditionalform gesetzt. *Er sagt (sagte), sie hätten das Fieber. Ich sagte, ich würde ins Gebirge gehen. Sie beklagen (beklagten) sich, dafs ihr so streng wäret.*

Nur wenn der Inhalt als ganz unzweifelhaft bezeichnet werden soll, steht wohl auch der Indikativ, zumal nach einem Präsens. *Er erzählt mir soeben, dass sein Bruder die Prüfung bestanden hat.*

§ 49. Die Umschreibung mit „würde“ darf nur im Nachsatze einer irrealen Bedingungsperiode stehen, sonst nie; namentlich nicht im Vordersatze mit „wenn“. *Wenn sie so sprächen (sprächen sie so), so würden wir sie beloben.*

§ 50. Der Imperativ der starken Verben hat in der Regel keine Endung. Komm. Bleib.

§ 51. Infinitive mit *„um zu“* und *„ohne zu“* beziehen sich meist auf das Subjekt des regierenden Verbums; jedenfalls darf nie Unklarheit entstehen. *„Um die Strömung abzuleiten, gruben sie ein frisches Bette.“*

§ 52. Die Häufung von Infinitiven ist zu vermeiden. Statt: „ich bedaure selbst auf die Gefahr hin, den Vorwurf, eine Rücksichtslosigkeit *zu* begehen, hören *zu* müssen, es aussprechen *zu* müssen, dafs . . .“ mufs es heifsen: *„Selbst auf die Gefahr hin, den Vorwurf hören zu müssen, dafs ich eine Rücksichtslosigkeit begehe, habe ich auszusprechen, dass . . .“*

§ 53. Das Participium Präsentis ist möglichst zu vermeiden, jedenfalls nur auf das Subjekt des regierenden Satzes zu beziehen. *„Und dieses bei mir denkend, schlief ich ein.“* Falsch ist: das Bild erblickend, traten ihm Thränen in die Augen.

§ 54. Der Verbalbegriff braucht nicht substantiviert zu werden. Man sage: *mildern, erwägen, darstellen, erledigt werden* (nicht: eine Milderung bewirken, in Erwägung ziehen, zur Darstellung bringen, zur Erledigung gelangen) und hüte sich vor manchen Verbalsubstantiven auf —ung.

V. Pronomina.

§ 55. Läfst es die Deutlichkeit zu, so ist statt derselbe, wenn es nicht in der Bedeutung „ebenderselbe“ (idem) steht, immer „er“ oder „dieser“ zu setzen. Statt „bei ihm“ kann es „dabei“, statt „in ihr“ kann es „darin“ heifsen u. ä., wenn nicht von Personen die Rede ist; vgl. § 66. *Der Staat Friedrichs des Grofsen ist mit einer kunstvollen Maschine (zu vergleichen, die allein durch den Herrscher getrieben wird, das Volk hat keinen Anteil daran (an ihr;* nicht: an derselben).

§ 56. Der, die, das ist das gewöhnliche Relativpronomen. Nur wenn eine falsche Auffassung (nach dem = nachdem) oder ein Mifsklang entstehen könnte, darf „welcher“ gebraucht werden.

§ 57. Vermeide „der erstere“ und „der letztere“ (Komparativbildungen von Superlativen!) statt: *„jener“* und *„dieser“*.

§ 58. *Wer* und *was* können nur gebraucht werden, wenn der Relativsatz vorangeht oder der Hauptsatz kein Demonstrativum enthält. Demnach kann sich *was* nie auf Substantiva, sondern nur auf ganze Sätze oder neutrale Adjektiva und Pronomina beziehen: *Alles, was ich weifs; ich sehe, was ich längst ahnte, dafs du krank bist;* aber: *Das Glück, das du gehabt hast.* Im *Genet. Sing.* und *Plur.* sind fast nur noch die Formen von *der, die; das: dessen, deren, dessen; deren* im Gebrauch. Nur wenn der Relativsatz voransteht, braucht man noch *wessen (wes): Wessen Umgang jeder scheut, der hat nicht viel frohe Zeit. Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über.*

§ 59. Eigentliches Reflexivum ist nur der Genet. *sein* und der Akkus. *sich*. Der Dativ *sir* ist schon früh verloren gegangen und hat sich nur ganz vereinzelt in der Volkssprache erhalten; jetzt dient *sich* auch als Dativ. Früher ersetzte man diesen Kasus durch den Dativ des Personalpronomens: *Gott, der uns ihm hat auserwählet; Gott läfst ihm gar nichts nehmen. „Wer sich Knall und Fall, ihm selbst zu leben, nicht entschliefsen kann, der lebet andrer Sklav' auf immer.“* Im Genet. werden Genus und Numerus unterschieden durch das aus dem Personalpronomen entlehnte *ihrer:* Sie achtet (achten) *ihrer* selbst nicht.

§ 60. Als Indefinita sind hauptsächlich im Gebrauch: 1. *man*, welches nur im Nomin. vorkommt; die andern Kasus ersetzt: 2. *einer* (negativ *keiner*): *Man mufs fleissig sein, wenn einem Strafen erspart bleiben sollen.* 3. *jemand* (negativ *niemand*), entstanden aus ie-man, nie-man (das *d* ist erst im Nhd. angehängt worden). Beide bleiben am besten unflektiert.

§ 61. *Wer* und *was* als Indefinita gehören nur der Umgangssprache an: *Ich habe dir was mitgebracht. Es hat wer gesprochen.*

VI. Präpositionen.

§ 62. Durch bezeichnet das Mittel, wegen den Grund. *Durch Schaden wird man klug. Seines guten Betragens wegen ward er öffentlich belobt.*

§ 63. Zwei Präpositionen dürfen nicht unmittelbar auf einander folgen. *Er redete mit einer Stimme, die von Wehmut erstickt war,* nicht: mit von Wehmut erstickter Stimme.

§ 64. Es heifst: *In Schillers Kranichen des Ibykus,* oder: *In den Kranichen des I. v. Sch.*, oder: *In Schillers Ballade: Die Kr. des I.,* nicht: In Schillers: *Die* Kr. d. I.

§ 65. *Während* ist mit dem Genitiv zu verbinden.

VII. Konjunktionen.

§ 66. Zusammensetzungen mit *wo* dürfen sich nicht auf Personen beziehen. Falsch ist: der Freund, womit ich sprach.

§ 67. „*Sowohl — als auch*“ und „*weder — noch*“ sind nur bei scharfer Gliederung zu gebrauchen. „*Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht, so weifs ich auch sein Wollen und sein Handeln.*“ „*Und Rofs und Reiter sah ich niemals wieder*“ (nicht: weder Rofs noch Reiter sah ich jemals wieder.)

§ 68. Auch die mit *als (wie)* eingeführte Apposition — s. § 23 — stimmt mit ihrem Beziehungsworte im Kasus überein. *Widme den deutschen Aufsätzen, als den wichtigsten schriftlichen Arbeiten, stets die gröfste Sorgfalt!*

Beim letzten Abschnitt war die Rücksicht auf die kleinen freien Ausarbeitungen besonders mafsgebend. Ich weise hier auch auf die empfehlenswerte Schrift von Ad. Matthias hin: Aufsatzsünden. Leipzig, R. Voigtländer. Aber unsere Zusammenstellungen sollen in allen Lehrstunden und in allen Fächern sorgfältig beachtet werden, mündlich[1]) wie schriftlich. Ob dem Einflufs von Wustmanns „Sprachdummheiten“ zu sehr nachgegeben ist, namentlich, ob etwa §§ 45, 48 und 60 zu weit gehen, darüber mögen andere Kollegien Erwägungen anstellen.

D. Fremd- und Lehnwörter.

§ 69. **Fremdwörter** sind solche aus einer fremden Sprache entnommene Wörter, deren fremder Ursprung sofort erkennbar ist und die wir mit dem Bewufstsein ihrer fremden Herkunft gebrauchen. Sie sind zu vermeiden, wenn es dafür völlig gleich-

1) Als Beweis dafür, wie wichtig der § 54 ist, kann die Thatsache dienen, dafs ein Primaner — allerdings nicht der besten einer — mit der gröfsten Seelenruhe von der „Zunichtemachung“ (!) einer Flotte erzählte. Darob bei manchen Mitchülern denn doch Schütteln des Kopfes oder stilles Lächeln. Mit allen Kräften müssen wir dem jetzigen übertriebenen Hange zum Substantivum, namentlich auf *-ismus,* entgegenarbeiten.

artige, gute deutsche Wörter giebt, z. B. Dichter für Poet, Gegensatz für Kontrast, augenblickliche Lage für momentane Situation u. ä.

Verschieden sind: Drama und Schauspiel, Juwel „ Kleinod, Passion „ Leidenschaft, perfid „ treulos, Musik und Tonkunst, tragisch „ trauerspielmäfsig, nobel „ edel, exzellent „ ausgezeichnet.

§ 70. **Lehnwörter** sind solche Fremdwörter, deren fremder Ursprung nicht mehr erkennbar ist:

1. Kirsche, Birne, Pfirsich, Feige.
2. Markt, Münze, Meile, Pfund, Brief, Siegel.
3. Kirche, Tempel, Priester, Mönch, Kloster, Dom, predigen.
4. Keller, Pfeiler, Söller, Speicher.

Mittel der Umdeutschung waren: 1. Lautverschiebung (Pfaffe, Pfund). — 2. Vokalveränderung (Pein, Münze). — 3. Betonung (Abenteuer, Spittel, Banner). — 4. Schmälerung der Anfangs- oder Schlufssilben (Stiefel, Spittel, Pferd).

§ 71. **Fremdwörter neben Lehnwörtern:**

Pakt neben *Pacht*, *Park* neben *Pferch*,
Advokat „ *Vogt*, *Magister* „ *Meister*,
Palast „ *Pfalz*.

Lehnwörter sind die Substantiva und das Adjektivum in dem Satze: Der Hallunke von Droschkenkutscher hat auf der Strafse sein mattes Pferd mit dem Peitschenstiel über den Kopf geschlagen. Ursprünglich deutsch, dann aber in französischer Gestalt zurückgekehrt (sog. **Rückentlehnung**) sind: Bouquet (Busch), Fauteuil (Faltstuhl), Boulevard (Bollwork), Email (schmelzen), Drogue (trocken), Bankett (Bank), Etiquette (stecken), Biwak (Beiwacht), Blockade (Block), Robe (Raub), Schatulle (Schachtel).

Der in diesem Abschnitt kurz zusammengefafste Stoff wird — teilweis im Anschlufs an die Lautlehre bei der mittelhochdeutschen Lektüre — in Obersekunda induktiv-heuristisch behandelt werden können und dann bei zusammenfassenden Überblicken zu verwerten sein. Gelegentliche Wiederholungen sind in Prima z. B. auch im Geschichtsunterricht möglich. Was den „Fremdwörterunfug“ betrifft, so begnüge ich mich, auf die Ausführungen von Schulz im 31. Hefte und auf meine kurzen Bemerkungen im 59. Hefte (S. 120) zu verweisen.

E. Figuren und Tropen.

§ 72. **Figuren und Tropen** bestehen in der Abweichung von der gewöhnlichen Ausdrucksweise und dienen zur Verschönerung der Rede (Thätigkeit der Einbildungskraft).

I. Figuren.

1. Formfiguren (kunstvollere Gestaltung der Satzformen).

§ 73. **Anaphora** Wiederholung desselben Wortes zu Anfang mehrerer beigeordneter Sätze. *„Gegrüfset seid mir, edle Herrn,*
Gegrüfst ihr, schöne Damen.“

§ 74. **Epiphora** Wiederholung desselben Wortes am Ende mehrerer beigeordneter Sätze: *„Lafs mich weinen, an deinem Herzen heifse Thränen weinen.“*

§ 75. **Geminatio** unmittelbare Aufeinanderfolge desselben Wortes: *„Es kommen, es kommen die Wasser all'.“*

§ 76. **Polysyndeton** Häufung einer koordinierenden Konjunktion: *„Und es wallet und siedet und brauset und zischt."*

§ 77. **Asyndeton** Gegensatz zu § 76: *„Alles rennet, rettet, flüchtet."*

§ 78. **Ellipse** Fehlen bestimmter Worte: *Quos ego!* — *„Was Tell? Ihr wolltet — Nimmermehr!"*

2. Gedankenfiguren (kunstvollere Gestaltung der Gedanken.)

§ 79. **Hypallage** ungewöhnliche Beziehung eines Adjektivums: *„Der Lieder süſsen Mund"* (vgl. § 85 a).

§ 80. **Oxymoron** oder **Paradoxon** Verbindung scheinbar sich widersprechender Begriffe: *„Der wahre Bettler ist doch einzig und allein der wahre König."* — *Der Geiz sammelt sich arm, die Liebe giebt sich reich.* — *Cum tacent, clamant* — *Ὁ γραμμάτων ἄπειρος οὐ βλέπει βλέπων.*

§ 81. **Hendiadyoin** (*Ἓν διὰ δυοῖν*) Bezeichnung eines Begriffes durch zwei beigeordnete Substantiva: *„Von Schmuck und Golde strahlend."*

§ 82. **Chiasmus** Stellung über Kreuz, so daſs beim zweiten Wortpaare die umgekehrte Reihenfolge eintritt:

„In des Lenzes heiterm Glanze lese jede zarte Brust,
In des Herbstes welkem Kranze meinen Schmerz und meine Lust."

§ 83. **Prolepsis** Beilegung einer Eigenschaft, die erst durch die Thätigkeit des Verbums entsteht: *„Er hilft uns frei aus aller Not."*

§ 84. **Inversio** Umkehr der grammatischen Wortfolge:

„Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort."

II. Tropen

oder Vertauschung von einzelnen Begriffen.

§ 85. **Metonymie** Vertauschung der Begriffe in Bezug auf den Inhalt.

a) Das Bewirkende statt des Bewirkten:
„Der Lieder süſsen Mund" (= Gesang).

b) Das Bewirkte statt des Bewirkenden:
„Speicher vom Segen gebogen" (= Getreidemenge).

c) Stoff statt des daraus verfertigten Gegenstandes:
„Laſst mir den besten Becher Wein in purem Golde reichen."

d) Werkzeug statt des Werkes: *„Der Degen hat den Kaiser arm gemacht."* — *„Das Eisen lockt die Männer an."*

e) Abstraktum statt Konkretum:
„Da zerret an der Glocke Strängen der Aufruhr."

f) Äuſseres Zeichen statt der Sache, Würde u. s. w.:
Der 18. Oktober befreite Europa. — *Unter dem Krummstab ist gut wohnen.*

§ 86. **Synekdoche** Vertauschung der Begriffe in Bezug auf den Umfang.

a) Teil statt des Ganzen: *„Es fehlt kein teures Haupt."*

b) Individuum statt der Gattung:
„Der Krieger nimmt ein Ärgernis an euch."
Einen Homer haben nur wenige Völker aufzuweisen.

§ 87. **Metapher** (Trope im engeren Sinne) Vertauschung eines einzelnen Begriffes mit einem sinnlichen, auf verwandter Empfindung beruhenden: *„Goldne Saaten in den Thälern."* — *„Des Lebens Mai blüht einmal und nicht wieder."* — *‚König Heinrich, des Sachsenlandes Stern."*

§ 88. **Allegorie** bildliche Darstellung eines ganzen Gedankens oder einer Reihe von Gedanken mit Ausführung im einzelnen:

„Den Schmuck der Zweige habt ihr abgehauen!
Da steh' ich, ein entlaubter Stamm! Doch innen
Im Marke lebt die schaffende Gewalt,
Die sprossend eine Welt aus sich geboren."

§ 89. **Personifikation** Darstellung abstrakter Begriffe und lebloser Dinge als handelnde Wesen:

„Schön ist der Friede. Ein lieblicher Knabe
Liegt er gelagert am ruhigen Bach. —
Süsses Tönen entlockt er der Flöte."

§ 90. **Vergleichung** giebt (im Unterschiede von § 87) neben dem Begriffe zugleich das sinnliche Bild:

„Die Wolken flogen vor ihm her,
Wie wenn der Wolf die Herde scheucht."

§ 91. **Ironie** spöttische Anwendung entgegengesetzter Begriffe, so dafs das Gegenteil von dem, was im Ausgesagten liegt, gemeint wird:

„Du kannst ja alles, Tell. An nichts verzagst du."

§ 92. **Litotes** Hervorhebung eines Begriffs durch Verneinung des Gegenteils:
Es bringt mir wenig Wonne.
„Die schlechtesten Früchte sind es nicht, woran die Wespen nagen."

§ 93. **Euphemismus** Vertauschung eines Begriffs mit einem andern aus Scheu, Unangenehmes zu sagen: *„Wenn mir was Menschliches begegnet."*

§ 94. **Hyperbel** Übertreibung: *„Bis zum Himmel spritzet der dampfende Gischt."*

Anmerkung.

In Prosa nicht nachzuahmende Abweichungen von der gewöhnlichen Ausdrucksweise sind:

§ 95. **Anakoluthie** Nichtübereinstimmung des Satzendes mit der im Anfang gewählten Konstruktion:

„Ein Regenstrom aus Felsenriffen,
Er kommt mit Donners Ungestüm —
So strömen des Gesanges Wellen
Hervor aus nie entdeckten Quellen."

§ 96. **Zeugma** Verbindung mehrerer Objekte mit einem Prädikat, das dem Sinne nach nur zu einem von ihnen genau passt:

Ἔδουσι μῆλα οἰνόν τε. — Pacem an bellum gerens.

§ 97. **Pleonasmus** überflüssiger, weil kein neues Merkmal enthaltender, Zusatz: *Alter Greis, nasser Tau, gewöhnlich pflegen, getroffene Entscheidung, schon gemachte Erfahrung.* Namentlich sind Hilfszeitwörter beim Infinitiv nach Begriffen der Erlaubnis (. . *zu dürfen*), Absicht (. . *zu wollen*), Möglichkeit (. . *zu können*) zu vermeiden.

§ 98. **Tautologie** Wiederholung desselben Gedankens mit anderen Worten: *Er hatte das im Auge und ging darauf aus, ich thue dir kund und benachrichtige dich* (tautologische Zusammensetzungen sind: *Schalksknecht, Damhirsch, Lindwurm, Maultier, Kieselstein, Turteltaube, Schienbein, Mastbaum*).

§ 99. **Confusio** Vermengung zweier Wendungen: *Rolle einnehmen, Gericht verhängen, ich kann es nicht anders leugnen.*

Dieser ganze Abschnitt ist nur auf der obersten Stufe zu benutzen und zwar hauptsächlich in folgender Weise. Findet sich eine der angeführten Redefiguren in dem Texte, auf den der Schüler sich vorzubereiten hat, so lasse man bei der vorherigen Besprechung in der Klasse den betreffenden Paragraph mit Bleistift am Rande der Zeile notieren und frage dann in der nächsten Stunde ganz kurz nach den in den Zusammenstellungen gegebenen, meist der Lektüre entnommenen Beispielen sowie nach der fremden Bezeichnung. Diese ist unter Umständen mit einigen Worten etymologisch zu erklären. Auf solche Weise, meine ich, erübrigt man viele Minuten; während sie sonst mit rein formalen Erörterungen hinzubringen wären, können sie nun auf den Inhalt verwendet werden. — Bei § 78 ist die Aposiopese absichtlich zur Vereinfachung nicht erwähnt: sie kann doch wohl mit unter den allgemeinen Begriff „Ellipse" fallen. Hinsichtlich des § 80 sei bemerkt, dafs eine Scheidung zwischen Oxymoron und Paradoxon unnötig schien. — Namentlich mit Rücksicht auf die deutschen Arbeiten ist ausdrücklich hervorgehoben, welche Abweichungen von der gewöhnlichen Ausdrucksweise in Prosa nicht nachgeahmt werden dürfen.

F. Hauptrichtungen des Bedeutungswandels.

I. Übertragener Gebrauch.

§ 100. **Synekdoche** (vgl. § 86).

1. **Verengerung des Begriffs.**
   a) Vom Allgemeinen zum Besonderen: Schriftwort. Andacht. *Παράδεισος*. *Ἐπίσκοπος*. Aes. Wirt. Gast. Brief. Bein. Hansa. — Ultramontan.
   b) Vom Ganzen zum Einzelnen: Bursche.
2. **Erweiterung des Begriffs.**
   a) Vom Besonderen zum Allgemeinen: Ort (vgl. Ruhrort). Sache (vgl. Sachwalter). Elend. Oblate (oblatum). Stiefel. Mohr (Mauretanier). Sklave.
   b) Pars pro toto (vgl. § 86 a): Haupt. Dach. Schwelle. Langfinger. Hasenfufs. Rothosen. Teerjacken.

§ 101. **Metonymie** (vgl. § 85).

1. Konkretes für Abstraktes: a) Erkenntnis: Erfassen. Merken. — b) Begehren: Brunst. Neigung. — c) Gefühl: Wonne. Behagen.
2. Abstraktes für Konkretes: Kammer. Wache. Frauenzimmer. Haus. Bursche (vgl. § 100, 1, b).
3. Folge statt Ursache und umgekehrt: Aussatz. Messe.
4. Äusseres Zeichen statt der bezeichneten Person oder Sache: Fähnlein. Toga (= Pax). Rothosen (vgl. § 100, 2, b).

§ 102. **Metapher** (vgl. § 87): *Ὀφθαλμός* (= Knospe). Radices montis, „Fufs" des Berges. Niger. Dulce ridere. Dunkler Klang. Süfser Duft. cornu, „Flügel".

II. Verschiebung des Gefühlswertes.

§ 103. **Ohne Änderung der Wortform.**

1. Sinken des Wertes (pessimistischer Zug): Bube. Buhle. Kerl. Schalk. Elend (vgl. § 100, 2, a). Gesindel. Wicht. Gaul. Sippe. Albern, einfältig, gemein.
2. Steigen des Wertes (optimistischer Zug): Marstall. Minister. Kanzler. Baron. Adel. Geschmeide. Tugend.

§ 104. **Mit Änderung der Wortform**, so dafs **Doppelformen** entstehen:

Knabe	und	Knappe,	Rabe	und	Rappe,
Löwe	„	Leu,	Adler	„	Aar,
Magd	„	Maid,	Reiter	„	Ritter,
schlecht	„	schlicht,	kindisch	„	kindlich,
weibisch	„	weiblich,	launisch	„	launig.

Dieser Abschnitt, bei dem es sich weniger um die Form als um den Inhalt handelt, setzt voraus, dafs es als Bedürfnis des Unterrichts angesehen wird, bei jeder passenden Gelegenheit Blicke — wenn auch nur kurze — in das Leben der Sprache, namentlich der Muttersprache, zu werfen. Geschieht das, so läfst sich schon dem Schüler eine Ahnung davon beibringen, dafs alle abstrakten Ausdrücke nur auf Vergleichungen beruhen, dass wir uns aber bei vielen des bildlichen Charakters nicht mehr bewufst sind. Nach meinen Erfahrungen wird gerade durch solche Hinweise auf den Bedeutungswandel, wobei gelegentlich die Sprachen miteinander verglichen werden können, das sprachliche Interesse überhaupt geweckt oder rege gehalten, und das thut wahrlich jetzt sehr not. Es scheint indes, als ob manche Amtsgenossen dieses Gebiet ungebührlich hinter dem rein grammatischen zurückstehen lassen und auch der Synonymik nicht die nötige Aufmerksamkeit schenken. Um so nachdrücklicher sei auf Münchs schöne Abhandlung: „Ein Blick in das Leben der Muttersprache" in den Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst (2. Auflage. Berlin, 1896, S. 63 ff.) hingewiesen. Mit seinen Bemerkungen über die „Mode" in der Wortwahl vergleiche man die sehr lehrreichen Ausführungen in der wissenschaftlichen Beilage zur Allgemeinen Zeitung 1896, Nr. 222. Weitere Litteraturnachweise über Wortbedeutung findet man am bequemsten in Weises trefflichem, für Primaner sehr empfehlenswerten Buche „Unsere Muttersprache" (2. Auflage, Leipzig 1896) S. 226 ff. — Ist nun beim Unterrichte überhaupt der Bedeutungswandel genügend beachtet, dann können auf der obersten Stufe die Hauptrichtungen einmal im Zusammenhange betrachtet werden, und dafs dabei nur wenig der kostbaren Zeit erforderlich ist, dazu hilft wohl der obige, absichtlich recht kurz gehaltene Abschnitt.

Der Zweck aller solcher Zusammenstellungen läfst sich offenbar am einfachsten und sichersten erreichen, wenn sie von Sexta an gedruckt in aller Schüler Händen sind. Ist dies aber zu ermöglichen? In unserer Zeit der Vervielfältigungsmittel doch wohl an sehr vielen Anstalten leicht und ohne erhebliche Kosten. Doch sei noch auf einen Umstand zum Schlufs aufmerksam gemacht. Gegen althergebrachte Äusserlichkeiten wird gelegentlich immer einmal Sturm gelaufen (nur der ehrwürdige Brauch der Korrektur mit roter oder blauer Tinte scheint ein noli me tangere bleiben zu sollen), und so haben sich jüngst auch gegen die üblichen Schulprogramme mit ihrer Abhandlung lebhafte Stimmen vernehmen lassen, z. B. auf der letzten Philologen-Versammlung in Dresden und im Pädagogischen Wochenblatt (1899, Nr. 24, S. 217). In der That bedeutet es Verschwendung von Papier und Druckerschwärze, wenn in der 3. Übersicht des Berichtes jedes Jahr für jede Klasse alle behandelten Unterrichtsstoffe eingehend angegeben werden mit Stundenzahl, die doch schon aus der 1. Übersicht zu ersehen ist, und mit Fachlehrer, der doch schon in der 2. Übersicht sich genannt findet. Dazu kommt, dafs die Lehrpläne und Lehraufgaben im Buchhandel zu haben sind! Es wird also völlig genügen, wenn von Zeit zu Zeit nur Lektüre und Aufsatzaufgaben der oberen Klassen mitgeteilt werden, wie das z. B. vom Provinzial-Schulkollegium in Magdeburg durch Verfügung vom 26. September 1895 genehmigt ist. Das sächsische Kultusministerium aber hat durch Verordnung vom 22. Oktober 1898 bestimmt, dafs künftig die königlichen Anstalten nur noch alle 3 Jahre den Schulnachrichten eine wissenschaftliche Abhandlung beizugeben haben. Was diese betrifft, so bieten die seit etwa 20 Jahren sehr (vielleicht allzusehr) vermehrten pädagogisch-didaktischen Fachzeitschriften allerdings hinreichend Gelegenheit zur Veröffentlichung, falls die Mittel der Schule eine Beigabe zum Jahresbericht nicht ermöglichen. Auf der elften schlesischen Direktoren-Versammlung 1897 ward infolge eines Ministerialerlasses ein Aufsatz der „Grenzboten“ über die Schulprogramme besprochen und der Antrag angenommen, dafs jeder Anstalt die Lieferung einer Abhandlung freizustellen sei. Der Zusatzantrag, es sei wünschenswert, mindestens alle 5 Jahre eine Abhandlung auszugeben, ward mit 28 gegen 27 Stimmen abgelehnt. — Wird also von Zeit zu Zeit in der angegebenen Weise der Jahresbericht beschränkt bez. fällt die Abhandlung öfter ganz aus, so lassen sich meines Erachtens die erübrigten Mittel am besten in der Weise verwenden, dafs solche u. ä. Zusammenstellungen im Dienste der Einheitlichkeit des Unterrichts gedruckt und allen Schülern von Sexta an in die Hände gegeben werden.

3. Kunst und Schule.

Von Dr. Werner Schilling (Braunschweig).

Ein halbes Jahrhundert ist verflossen, seitdem zum erstenmale die Forderung aufgestellt worden ist, dafs die Schule nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für die Kunst zu erziehen die Pflicht habe.[1] Seit dieser Zeit ist immer von neuem theoretisch und praktisch dahin gearbeitet, diese Forderung der Verwirklichung näher zu bringen. Insbesondere hat sich um diese wichtige Frage Rudolf Menge verdient gemacht, der seit länger als zwanzig Jahren unermüdlich für die Einführung der Kunst in die Gymnasien kämpft.[2] Obgleich es nun aber an schönen Erfolgen nicht gefehlt hat, so kann man sich doch der Erkenntnis nicht verschliefsen, dafs im ganzen Lange recht hat, wenn er schreibt[3]: „Ich behaupte, dafs unser humanistisches Gymnasium, selbst nach der Durchführung der letzten Reform, die ästhetische Ausbildung der Schüler, speziell nach der Seite der bildenden Kunst hin, ganz unverhältnismäfsig vernachlässigt, dafs unsere Gymnasialbildung nicht nur aufser stande ist, eine produktive Kunstbegabung, die etwa bei Kindern vorhanden sein könnte, zu entwickeln, sondern dafs sie auch ihre rezeptive Genufsfähigkeit für darstellende Kunst nicht in dem Mafse ausbildet, wie es für ihr späteres Leben und die Zukunft der Kunst notwendig wäre."

In seiner Allgemeinheit freilich ist dieses Urteil dennoch zu hart. Denn wenn auch, theoretisch genommen, Kunstunterricht an den meisten deutschen Gymnasien nicht erteilt wird — sprechen doch die Lehrpläne garnicht davon, aufser den hessischen und badischen, die eine elementare Einleitung in die Kunstgeschichte verlangen —, so liegt die Sache in der Praxis doch etwas anders. So eng leider auch die Thätigkeit des Lehrers durch Gesetze und Vorschriften begrenzt ist, während doch gerade beim Lehrer die Individualität fast alles bedeutet, so ist doch eine geringe Bewegungsfähigkeit übrig geblieben, die je nach den Neigungen des Lehrers verschieden, sehr häufig aber im Sinne Menges zur Beschäftigung mit der Kunst ausgenutzt wird. Zeugnis davon legen eine ganze Reihe von Aufsätzen, Programmen und Büchern[4] ab, aus denen hervorgeht, dafs und wie

1) Dr. B. Stark, Kunst und Schule. Zur deutschen Schulreform. Jena, Fr. Fromman, 1848.

2) Frick, Lehrproben 38, 1894 p. 66.

3) K. Lange, die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893, p. 79.

4) Man vergleiche die Zusammenstellung der Litteratur bei Koch, Beiträge zur Förderung des Kunstunterrichts auf den höheren Schulen. Bremerhaven 1896.

an vielen höheren Schulen Kunstgeschichte getrieben wird. Dank Männern wie Menge, Lange, Matthaei[1] und vielen anderen, ist es jetzt ja auch nicht mehr nötig, für die Berechtigung der Forderung eines ausgedehnten Kunstunterrichts eine Lanze zu brechen. Der hohe Wert dieses Unterrichts und die Verpflichtung der Schule, ihn zu erteilen, wird nicht mehr bestritten. Verlangt doch auch die kürzlich erlassene neue Prüfungsordnung für die Kandidaten des höheren Schulamts in Preufsen Bekanntschaft mit der Archäologie.[2] Viel schwieriger zu beantworten sind aber die Fragen, welches das Ziel dieses Unterrichts sein und in welcher Weise und in welchen Stunden er erteilt werden soll, denn das Gebiet der Kunstgeschichte ist ein so ungeheuer weites und die verfügbare Zeit ist so gering, dafs es einer weisen Auswahl und Beschränkung bedürfen wird. Anderseits bilden die Schüler keine gleichartige Masse. Sie teilen sich in zwei grofse Gruppen. Die einen widmen sich weiteren wissenschaftlichen Studien auf der Universität, die anderen treten als Offiziere, Kaufleute, Ingenieure usw. in das praktische Leben über. Es ist schwer, den verschiedenen Interessen dieser beiden Gruppen im Unterrichte gerecht zu werden. Während jene im Verlaufe ihrer späteren Fachstudien reichlich Gelegenheit und Veranlassung haben, die auf der Schule erworbenen Kenntnisse zu vervollkommnen, ist es für diese wünschenswert, eine möglichst fertige Bildung von der Schule ins Leben mitzunehmen. Während es für jene genügen würde, wenn ihnen ein Überblick über die Kunstgeschichte vermittelt würde, den sie durch eigene weitere Arbeit zu erweitern und zu vertiefen hätten, ist es für diese wünschenswert, eine möglichst abgeschlossene Anschauung auf der Schule zu erwerben. Zwischen diesen beiden Forderungen hat der Unterricht die Mitte zu halten. Wird er in der richtigen Weise erteilt, so ist zu hoffen, dafs auch diejenigen, die sich einem praktischen Berufe widmen, so viel

---

1) Matthaei, Didaktik und Methodik des Zeichenunterrichts und die künstlerische Erziehung in höheren Schulen. München 1895.

2) Interessant und lehrreich ist es, dafs schon B. Meyer in seinen Vorträgen über ästhetische Pädagogik S. 187 schreibt: „Was der Minister schon Ende 1865 versprochen hat, was aber auf dem langen Wege von ihm bis in die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen verloren gegangen ist, das mufs mit gröfster Rigorosität in die Praxis eingeführt werden, dafs von jedem Kandidaten des höheren Schulamts — übrigens mit gewissen Modifikationen auch von den Elementarlehrern — bei der Prüfung zum Nachweise der allgemeinen Bildung auch eine für den Hausbedarf ausreichende Kenntnis der Hauptsachen aus der Kunstwissenschaft, von den zukünftigen Lehrern der alten Sprachen, des Deutschen, der Geschichte und der Religion insbesondere aber gründliche Orientirung in der Kunstgeschichte erfordert werde.“ Diese Vorträge sind 1869 gehalten, 1873 im Druck erschienen (Berlin, Paetel). Ein Menschenalter liegt zwischen jener Forderung und diesem bescheidenen Anfange der Erfüllung!

Interesse gewonnen haben, dafs sie durch Privatstudien die vorhandnen Lücken ausfüllen und nicht, wie jetzt so viele Laien, der Kunst und allem, was mit ihr zusammenhängt, gleichgültig gegenüberstehen. Die Schule kann und soll ja keine Künstler heranbilden, sie hat ihre Pflicht gethan, wenn es ihr gelungen ist, ihre Schüler mit dem Wunsche und der Fähigkeit zu erfüllen, sich mit Kunst und Kunstgeschichte verständnisvoll zu beschäftigen.

Um dieses Ziel zu erreichen, mufs der Schüler praktisch und theoretisch ausgebildet werden, d. h. er mufs eine gewisse technische Fertigkeit erwerben und einen Überblick über die Kunstgeschichte gewinnen. Ersteres ist die Aufgabe des Zeichenunterrichts. Unter den jetzigen Verhältnissen, bei der stiefmütterlichen Behandlung, die man diesem wichtigen Unterrichtsfache zu teil werden läfst, und bei der vielfach angewendeten mangelhaften Methode kann er allerdings seiner Aufgabe nicht gerecht werden. Eine Umgestaltung des Zeichenunterrichts ist dringend notwendig. Indessen ist es nicht meine Sache, weiter über diese technische Seite der Frage zu reden; ich verweise in dieser Beziehung auf die Vorschläge, die unter anderen Lange, Matthaei und Hildebrand[1] gemacht haben. Ich möchte das vortragen, was sich mir aus meinen mehrjährigen Versuchen, bei meinem Unterrichte, namentlich in der Prima, Kunstgeschichte zu treiben, ergeben hat.

Obgleich es selbstverständlich erscheinen könnte, dafs wir, um das vorher bestimmte Ziel zu erreichen, unsere Schüler auch theoretisch in die Kunstgeschichte einführen, so ist es doch notwendig, einige Worte darüber vorauszuschicken, namentlich deswegen, weil Lange in seinem mehrfach erwähnten verdienstvollen Buche dem Unterricht in der Kunstgeschichte auf dem Gymnasium nicht sehr freundlich gegenübersteht. Er spricht sich gegen zusammenhängende Vorträge über Kunstgeschichte im Geschichtsunterrichte aus, und wenn er auch, worüber noch zu reden sein wird, im Zeichenunterrichte derartige Unterweisungen verlangt, so betont er doch an anderer Stelle, nicht Kunstgeschichte sondern Kunst thue dem Schüler not. Diese Bedenken sind von Matthaei S. 55 widerlegt, mit dessen Ausführungen ich völlig übereinstimme. Kunstgeschichte in bescheidenem Mafse und natürlich stets im Anschlusse an Nachbildungen dessen, was besprochen wird, nicht in trockenen Vorträgen, die den Hauptwert auf Daten und Namen legen, ist ein durchaus notwendiges Erfordernis, um das Interesse für die Kunst zu wecken, das den Schüler zu weiterer Beschäftigung mit Kunst im späteren Leben antreibt und ihm die Fähigkeit giebt, Kunstwerke

---

1) Hildebrand, Über die Ausbildung des Kunstsinnes auf den höheren Lehranstalten. Pr. Braunschweig 1897.

zu geniefsen. Es ist, wenn der Unterricht verständig erteilt wird, auch nicht mit Lange zu befürchten, dafs die Schule der Universität vorgreift. Wir werden immer noch auch in dieser Beziehung hungrige Schüler zur Universität schicken, sie werden gekostet haben, aber nicht gesättigt sein. Die Rücksicht aber, die wir der andern Gruppe unserer Schüler schuldig sind, erfordert gebieterisch, dafs auch ein Überblick über die Kunstgeschichte gegeben wird.

Welchen Stunden jedoch kann und soll dieser Unterricht zugewiesen werden? Lange, soweit er überhaupt davon wissen will, und Matthaei übergeben die kunstgeschichtliche Belehrung dem Zeichenunterrichte. Dem steht unter den jetzigen Verhältnissen entgegen, dafs der Zeichenunterricht freiwillig ist und nur von einer — oft sehr niedrigen — Minderzahl von Schülern besucht wird. Auch sind sich beide darüber durchaus nicht unklar, dafs bei der gegenwärtigen Ausbildung der Zeichenlehrer kaum darauf zu rechnen ist, dafs sich überall die nötigen Kräfte unter den Zeichenlehrern dafür finden, und sie hoffen nur, dafs es möglich sein wird, durch eine allgemein geregelte, andersartige Ausbildung, vielleicht auch durch Heranziehung produktiver Künstler einmal einen geeigneten Stamm von Zeichenlehrern zu gewinnen. Vorläufig liegt die Sache so, dafs an den meisten höheren Schulen die Zuweisung des kunstgeschichtlichen Unterrichts an die Zeichenlehrer unthunlich ist. Aber selbst wenn einmal in noch nicht zu bestimmender Zeit jene Forderungen erfüllt sind und der Zeichenunterricht obligatorisch geworden ist, selbst dann darf, so behaupte ich, dieser Satz, dafs der kunstgeschichtliche Unterricht vom Zeichenlehrer zu erteilen sei, noch keine allgemeine Geltung haben.

Ehe wir eine Antwort auf die vorliegende Frage erteilen, müssen wir uns auch darüber klar werden, von welchem Alter unsere Zöglinge für eine nutzbringende Beschäftigung mit der Kunst reif sind. Ich glaube, dafs Lichtwark[1] recht hat, wenn er meint, dafs etwa das zwölfte Jahr die Grenze nach unten bilden müsse. Es würde also kaum ratsam sein, unsere Schüler schon vor dem Eintritt in die Tertia sich mit Kunst beschäftigen zu lassen. Dadurch ist aber natürlich nicht ausgeschlossen, dafs auch schon in den drei unteren Klassen der Anschaulichkeit wegen Nachbildungen aller Art benutzt werden. Denn eines der Hauptziele, das wir überhaupt ins Auge zu fassen haben, ist dies, das Auge des Knaben an verständnisvolles Sehen zu gewöhnen. Dieser Anschauungsunterricht in den unteren Klassen bildet dann eine wertvolle Vorbereitung auf den kunst-

1) A. Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Dresden 1898, p. 29.

geschichtlichen Unterricht. Von dieser Grenze ab ist es zu verlangen, dafs in allen Stunden und immer, wenn sich die Gelegenheit dazu bietet, eine kunstgeschichtliche Belehrung erteilt wird. Es sind nur wenige Fächer, die sich dieser Forderung nicht fügen, vielleicht ist es einzig nur der Unterricht in der Arithmetik, denn dafs und wie auch in der Geometrie das künstlerische Gefühl des Schülers geweckt und erzogen werden kann, möge man in Hildebrands Ausführungen nachlesen. Ein solcher Betrieb setzt allerdings ein inniges Ineinandergreifen der einzelnen Lehrstunden und ein gemeinsam geplantes Vorgehen der einzelnen Lehrer voraus. Für einen gedeihlichen Unterricht ist aber der innigste äuferliche wie innerliche Zusammenhang des Lehrerkollegiums überhaupt eine unerläfsliche Vorbedingung. Aufserdem ist ein verhältnismäfsig grofser Apparat erforderlich. Den dürfen und müssen wir aber verlangen, und seit einiger Zeit sind wir auch in der Lage, ihn mit geringen Mitteln zu beschaffen.

Wir dürfen auch nicht vergessen, dafs unser höheres Unterrichtswesen eingreifende Veränderungen durchgemacht hat. So lange die Übersetzung ins Griechische und der lateinische Aufsatz, wohl auch die Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache gefordert wurde, geschah in diesen Fächern mit wenigen Ausnahmen für Kunst gar nichts, wie fast jeder aus seiner eigenen Schulzeit wissen wird. Seitdem sind die Forderungen in den alten Sprachen wesentlich herabgesetzt, und die Überzeugung ist immer mehr durchgedrungen, dafs „wir auf dem Gymnasium die griechische und lateinische Sprache nicht deshalb lernen, damit wir griechisch und lateinisch sprechen oder schreiben können, sondern damit wir an pädagogisch besonders wertvollen Idiomen in das Wesen der Sprache überhaupt eingeführt werden" (Lange). Dieses Urteil trifft vor allem für die lateinische Sprache zu. Sie ist und bleibt das beste Mittel zur Einführung in die Sprachen überhaupt.[1] Da sie nun besonders diesem Zwecke dient, so ergiebt sich daraus bei der schon verringerten Stundenzahl, dafs gerade in diesem Fache alles Abseitsliegende am wenigsten Berücksichtigung finden kann. Und doch ist auch hier die Beschäftigung mit der Kunst nicht auszuschliefsen. Sobald die zusammenhängende Lektüre beginnt, soll der Phan-

---

1) Darum soll die deutsche Sprache im Unterrichte nicht etwa vernachlässigt werden. Sie soll vielmehr in viel höherem Sinne den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts bilden, als die fordern, die ihre Stundenzahl erhöhen möchten. Die deutsche Sprache soll in jeder Stunde getrieben werden. In den nichtsprachlichen Stunden durch kürzere und längere Antworten und schriftliche Ausführungen, die schliefslich zum Vortrage und zum Aufsatz werden, in den sprachlichen Stunden auch noch durch die Übersetzungen. In diesen Stunden bis in die Prima hinauf ist darum prinzipiell das sog. Präparieren völlig zu verwerfen. Verlangt der Lehrer eine solche Präparation,

tasie und dem Gedächtnisse des Schülers durch Vorführung von Nachbildungen alles dessen, was besprochen wird, zu Hilfe gekommen werden. Anschauungsunterricht und Kunstunterricht gehen hier ineinander über. Die Bewaffnung und Kleidung der verschiedenen von Cäsar erwähnten Völkerschaften sowie ihre Wohnungen und Festungsbauten sind durch Abbildungen anschaulich zu machen und zwar nach der Methode, die Lichtwark in seinem schon erwähnten Buche klassisch dargelegt hat. Ein reiches und dankbares Feld der Thätigkeit in dieser Richtung bietet dann die Lektüre des Ovid und Virgil. Gelegenheiten, hier den Augen des Schülers die schönsten Kunstwerke antiker Architektur und Plastik vorzuführen, bieten sich, sobald man nur einmal sein Augenmerk darauf richtet, in so reicher Menge dar, dafs es unnötig ist, Beispiele anzuführen und eine vorsichtige Auswahl sich empfiehlt. In den obersten Klassen ist dann bei der Lektüre des Cicero und Horaz das schon Bekannte immer wieder heranzuziehen, zu erweitern und zu vertiefen. Zum Verständnis der Verrinen z. B. ist Bekanntschaft mit der antiken Plastik geradezu unerläfslich. Welch eine Fülle von Detail hier geboten werden kann, zeigt das Programm von Hachtmann[1]; allerdings will ich nicht unerwähnt lassen, dafs Hachtmann mir zu weit zu gehen scheint, und dafs ich es für unmöglich halte, alles das zu besprechen, was er bietet, ohne die Ziele des lateinischen Unterrichts aus dem Auge zu verlieren. Jedenfalls aber hat auch der lateinische, seinem ganzen Wesen nach zunächst durchaus anderen Zwecken dienende Unterricht seinen bedeutenden Anteil an der Belehrung in der Kunst.

In noch viel höherem Grade ist dies der Fall im griechischen Unterrichte. Allerdings fallen hier die ersten Lehrjahre, also bis U II, aus, weil die Beschäftigung mit der Grammatik und die Lektüre des Xenophon wenig Gelegenheiten bietet. Aber in der U II bei dem Beginne der Homerlektüre ändert sich die Sache völlig. Für die Homerlektüre ist die Belehrung in der Kunst gar nicht zu entbehren, und bei den jetzigen Verhältnissen bildet doch Homer den Hauptbestandteil unserer griechischen Schullektüre. Man

---

so erhält er entweder, und zwar gerade von den fleifsigen Schülern, ein abscheuliches Deutsch, oder, wenn er dagegen energisch kämpft, treibt er die Schüler unerlaubten Hilfsmitteln zu. Wird dagegen das Vorübersetzen durch gemeinsame Arbeit in der Klasse besorgt, so kann man die ganze häusliche Arbeit des Schülers auf das Nachübersetzen konzentrieren und nun ein tadelloses Deutsch verlangen und erreichen. Denn diese Arbeit kann jeder aufmerksame Schüler ohne Eselsbrücken leisten. Übrigens kommt man, wie ich aus eigener Erfahrung versichern kann, ebenso schnell vorwärts, als wenn die Schüler präparierten.

1) Hachtmann, Die Verwertung der vierten Rede Ciceros gegen C. Verres (de signis) für Unterweisungen in der antiken Kunst. Bernburg 1895.

sollte es kaum für möglich halten, dafs diese lange Zeit betrieben ist ohne Zuhilfenahme der Kunst. Die Ereignisse der irdischen Welt bei Homer versteht der Schüler aus sich heraus, er macht sich auch selbst ein Bild der Helden. Wo es sich aber um die parallel laufenden Geschehnisse in der Götterwelt handelt, da müssen wir seiner Phantasie durch die Vorführung der doch unter dem Einflusse der homerischen Auffassung geschaffenen griechischen Götterstatuen zu Hilfe kommen. Homer will wie kein anderer Dichter empfunden sein. Von jedem Vorgange mufs der Schüler das Bild in seiner Phantasie vor sich schauen. Dazu braucht er die Idealgestalten der Götter. Mit welch ganz anderem Interesse verfolgt der Schüler die Erzählungen, die er so zu illustrieren lernt. Die Artemis ἰοχέαιρα ist ihm sofort vertraut, wenn ihm gleich bei der ersten Erwähnung die Artemis von Versailles vorgeführt wird. Wie könnte die sieghafte Gewalt des Apollon mit seinen vielen Beinamen besser versinnlicht werden, als durch die Vorführung des Apoll vom Belvedère, aus dessen verschiedenen, hier vielleicht zu besprechenden Ergänzungen sich verschiedene Seiten seiner göttlichen Natur ergeben? Wenn die berühmte Scene zwischen Zeus und Thetis gelesen ist, so führe man dem Auge des Schülers den Zeus von Otrikoli und den Zeus des Phidias auf der elischen Münze vor und lasse ihn selber beurteilen, welche Darstellung den Worten des Dichters entspricht. Er wird nicht in den Fehler verfallen, den Zeus des Phidias zu nennen, denn wenn sein Auge schon geschärft ist, so wird ihm, wie es auch thatsächlich richtig ist, der Zeus von Otrikoli viel mehr als die Verkörperung eines gewaltigen Wollens als einer erhabenen Weisheit erscheinen, und es kann ihm nicht entgehen, dafs wir bei Homer vor allem nicht den weisen Gott, sondern den gewaltig wollenden Gott vor uns haben. Einerlei, in welcher Absicht der Zeus von Otrikoli geschaffen ist, er kann und wird unseren Schülern als die Darstellung des Homerischen Zeus erscheinen. Das sind nur einige Beispiele, die aus reichem Vorrat geschöpft sind und sich leicht vermehren liefsen. Auch für das Verständnis der griechischen Dramatiker ist die Bekanntschaft mit der griechischen Kunst, Plastik sowohl wie Architektur, besonders des Theater- und Tempelbaues eine notwendige Vorbedingung; auch die Wandgemälde aus Pompeji sind hier, wie schon bei Homer, mit Nutzen zur Veranschaulichung mancher Scenen zu verwenden. Demosthenes und Thucydides geben, wie Tacitus im Lateinischen, Gelegenheit, die Porträtstatuen zu besprechen. Da ich nicht die Absicht habe, die Hilfsmittel, die uns für den Kunstunterricht zur Verfügung stehen, zu mustern, will ich nur erwähnen, dafs die Bruckmannschen Tafeln in unserer Anstalt mit gutem Erfolge verwendet werden. Besonders ist es auch dankbar zu begrüfsen, dafs durch die kürzlich erschienene billige Buchausgabe dem

Schüler ein Werk in die Hand gegeben ist, in dem er das Wichtigste der antiken Plastik selbst nachsehen und nachlesen kann. Ehe wir diese Tafeln besafsen, habe ich einen Ersatz in einer reichhaltigen Sammlung von Photographien gefunden, die ich aus Griechenland und Italien mitgebracht hatte. Auch jetzt verwende ich diese noch namentlich für Architektur und Malerei, für welche die Bruckmannschen Tafeln leider nichts bieten.

In derselben Weise wie Lateinisch und Griechisch mufs auch der Geschichtsunterricht in der O II, für den die Lehrpläne ausdrücklich Berücksichtigung der Kulturgeschichte vorschreiben, für den Kunstunterricht nutzbar gemacht werden; allerdings ist zu befürchten, dafs bei dem gewaltigen Umfange des Lehrstoffes für ein Jahr viel Zeit für diese Dinge nicht zu erübrigen ist.

Sollte aber damit, dafs den Schülern ein Einblick in die eine höchste Kunstblüte, in die des Altertums, gewährt wird, die Schule ihre Aufgabe der Kunst gegenüber schon erfüllt haben? Ich weifs, dafs vielfach eine Abneigung dagegen besteht, diese Grenze zu überschreiten, aber ich meine, wenn wir einmal unsere Verpflichtung, den Schülern nicht nur die Sprache, sondern auch die Kunst der Alten zugänglich zu machen, erkannt und zugegeben haben, dann ergiebt sich für uns auch mit Notwendigkeit die Forderung, dafs wir es nicht versäumen dürfen, ihnen auch die weitere Entwicklung der Kunst, des romanischen und gotischen Stils und der zweiten Kunstblüte, der Renaissance, zu vermitteln. Und bei diesem Bestreben bietet sich noch viel mehr Gelegenheit, unseren Schülern die Augen zu öffnen und sie zum Sehen zu erziehen. Es ist unglaublich, mit welcher Gedankenlosigkeit ein grofser Bruchteil auch der gebildeten Menschheit inmitten grofsartiger architektonischer Umgebung lebt, ohne zu sehen. Überall wird sich wohl die Gelegenheit ergeben, bei der Betrachtung des romanischen und gotischen Stils und der Renaissance von dem Heimatorte auszugehen oder gemeinsam mit den Schülern Ausflüge nach benachbarten Denkmälern der Kunst zu unternehmen. Über die Renaissance hinauszugehen, dafür möchte ich mich allerdings nicht entscheiden. Einmal ist das Feld, das wir zu bebauen haben, nun schon ausgedehnt genug, und dann bin ich auch überzeugt, dafs, wer in die alte Kunst und die der Renaissance einen Einblick gewonnen hat, das Ziel erreicht hat, das von der Schule erreicht werden soll, nämlich dafs er die Lust und die Fähigkeit besitzt, sich mit Kunstwerken zu beschäftigen. Es ist wohl anzunehmen, dafs er dann auch der Kunst der neueren Zeit eine Beachtung schenken wird, die ihn zu weiteren Studien antreibt.

Wenn für die antike Kunst namentlich die beiden alten Sprachen herangezogen wurden, so bieten sich für die Übungen in der romanischen,

gotischen und Renaissancekunst hauptsächlich Religion, Deutsch und Geschichte dar. Es ist zu verlangen, dafs der Religionsunterricht alle Gelegenheiten, den Schüler mit der kirchlichen Kunst bekannt zu machen, benutzt. Gerade die Kunst der Renaissance ist doch so ganz und gar aus der Religion geboren, dafs es unmöglich ist, ihrer in diesem Unterrichte nicht zu gedenken. Ob der deutsche Unterricht sehr geeignet ist zur Beschäftigung mit der Kunst, will ich dahingestellt sein lassen. Seine hohe Aufgabe, den Schüler mit der reichen Litteratur des eigenen Volkes vertraut zu machen, fordert eine sorgfältige Ausnutzung der Zeit, und es dürfte wohl schwer fallen, viel Zeit für künstlerische Exkurse zu gewinnen. Gelegenheit wird sich jedoch hier und da ergeben, so bei der Lektüre des Laokoon, die ich trotz Lange nicht aus dem Gymnasium verbannt sehen möchte. Aber doch wird hier, wie beim Lateinischen für die antike Kunst, nur verhältnismäfsig wenig geleistet werden können. Die Hauptarbeit hat hier die Geschichte zu übernehmen. Die deutsche Geschichte ist so eng mit der italienischen verbunden wie die keines andern Volkes. Wie ist es überhaupt möglich, dem Schüler ein Bild vom Mittelalter zu verschaffen, wenn man ihm nicht die Entwicklung der Renaissance vorführt? Niemals wird er ohne dies den Einflufs verstehen lernen, den Italien auf Deutschland ausgeübt hat. Weniger Schlachtenlärm und mehr Kulturgeschichte, das ist die Forderung, die wir für den Geschichtsunterricht erheben.

Man wird vielleicht gegen diese Betrachtungen den Einwurf erheben, dafs zu viele Lehrer an dem Werke der Einführung in die Kunstgeschichte beteiligt seien, als dafs sich ein abgerundetes Ganzes ergeben könnte. Dem gegenüber ist zu betonen, dafs zunächst die Schüler überhaupt gar nicht die Empfindung haben sollen, als ob sie Kunstgeschichte lernten. Sie sehen nur zu allem, was sie hören, Darstellungen, sie hören mit den Augen. Dadurch wird es schon an sich vermieden, dafs die subjektiven Ansichten der Lehrer in den Vordergrund treten. Die Erklärungen richten sich immer nur auf das Thatsächliche, wie denn überhaupt Vermutungen und Streitigkeiten z. B. über Erklärung etwa zweifelhafter Bildwerke aus der Schule der Regel nach zu verbannen sind. Wir tragen ja doch unseren Schülern auch in der Lektüre nicht mehr Konjekturen und textkritische Fragen vor. Dieses Gebiet gehört der Universität. Mit Freuden ist es daher auch zu begrüfsen, dafs in den Lehrmitteln anstatt stark verstümmelter Statuen Nachbildungen von Ergänzungen gegeben werden. Ich erinnere nur an die Nike des Paionios von Mende. Was hat der Schüler von einer Nachbildung des Torsos? Und wie wirkt dagegen die Ergänzung von Grüttner, die in den Bruckmannschen Tafeln gegeben ist! Vielleicht konnte man hierin sogar noch etwas weiter gehen, wie es jetzt in den Seemannschen Tafeln geschehen ist.

Wenn nun aber auch von der Tertia an in allen geeigneten Stunden und bei allen Gelegenheiten Kunstgeschichte in der dargelegten Weise getrieben wird, so dürfen wir uns über die Erfolge eines so zerstreuten Unterrichts doch keinen Illusionen hingeben. Der Schüler wird manches gesehen haben, aber im günstigsten Falle wird er doch nur eine Reihe von Einzeleindrücken besitzen, die durch keinen verbindenden Faden miteinander in Zusammenhang stehen. Deshalb unterliegt es keinem Zweifel, dafs wir diese Art des Kunstunterrichts nicht allein verwenden dürfen, sondern dafs ein systematischer Unterricht dazu kommen mufs, der die verblafsten Bilder in der Phantasie des Schülers wieder auffrischt und alles Vereinzelte zusammenfafst. Diesen zusammenfassenden und abschliefsenden Unterricht verlegt Forbach[1] in seinem lesenswerten Programme auf die drei vorletzten Klassen und möchte in der Oberprima den Besitzstand der Schüler nur erhalten oder in freierer Weise erweitern. Ich kann diese Ansicht nicht teilen. Die Untersekunda wird dadurch zu sehr belastet, und anderseits fürchte ich, dafs die Oberprimaner zu viel einbüfsen, wenn nicht gerade im letzten Jahre auf diesem Gebiete mit allem Nachdruck und systematisch gearbeitet wird. Die drei oder vielleicht auch nur die zwei letzten Schuljahre müssen diesen Abschlufs gewähren.

Zwei Möglichkeiten, diesen Unterricht zu ordnen, sind vorhanden. Entweder ist er mit einem oder höchstens zwei Fächern zu verbinden und zwar so, dafs eine bestimmte Stunde dafür von dem betreffenden Fache abgezweigt wird, oder es sind überhaupt neue Stunden anzusetzen. Prüfen wir zunächst die erste auf ihre Ausführbarkeit.

Wenn nämlich das, was der Schüler bis dahin vereinzelt gesehen und zu verstehen gelernt hat, zusammengefafst und in Verbindung gesetzt werden soll, dann würde es schädlich, ja unmöglich sein, viele Hände an diesem Ausbau arbeiten zu lassen. Und so entsteht die Frage, welchem Fache der Abschlufs der kunstgeschichtlichen Belehrung anzuvertrauen ist. Nach dem, was früher besprochen ist, stehen thatsächlich nur Griechisch und Geschichte einerseits und anderseits das Zeichnen zur Wahl. Bei den jetzigen Verhältnissen ist an das letztere nicht zu denken; ernsthaft könnte es erst in Frage kommen, wenn der Zeichenunterricht umgestaltet und obligatorisch gemacht ist und die Zeichenlehrer eine umfassendere Ausbildung geniefsen. Sind diese drei Bedingungen erfüllt, so ist es ohne Zweifel das Richtige, dafs die Zusammenfassung der Kunstgeschichte dem Zeichenlehrer

1) Forbach, Die Pflege der alten Kunst auf dem Gymnasium. Pr. Darmstadt 1893.

zufällt. Vorläufig jedoch wird, wenn sich auch bei der Verschiedenheit der Verhältnisse an den einzelnen Anstalten eine allgemein gültige Regel nicht aufstellen läßt, dieser Unterricht mit einem wissenschaftlichen Fache zu verbinden sein. Dazu bieten sich also die beiden Fächer dar, die auch bei den vorbereitenden Kunstbetrachtungen am meisten beteiligt waren, Griechisch und Geschichte. Der günstigste Fall wäre ja nun der, daß diese beiden Lehrgegenstände in einer Hand lägen und der betreffende Lehrer seine Schüler von Obersekunda an begleitete. So würde er in der Lage sein, mit aller Ruhe und planmäßig, beiden Fächern die nötige Zeit entnehmend, zu verfahren. Man wird indessen wohl kaum umhin können, wenigstens eine Zweiteilung vorzunehmen. Übrigens ist das darum nicht bedenklich, weil sich auch eine Zweiteilung des Stoffes von selbst ergiebt. Die Archäologie wird dann dem Griechischen, die übrige Kunstgeschichte der Geschichte zufallen.

Es ist wohl darauf zu rechnen, daß sich an jedem Gymnasium Lehrer finden, die das nötige Interesse und die nötigen Kenntnisse für diesen Unterricht besitzen. Wenn auch eine eingehende Beschäftigung mit Archäologie und Kunstgeschichte noch nicht verlangt wird, so ist doch schon seit einem Jahrzehnt eine bedeutende Änderung der Verhältnisse eingetreten. Sie zeigt sich in dem starken Besuch der archäologischen und kunsthistorischen Vorlesungen und Seminare, in der Einrichtung von Lehrkursen in der Archäologie für Lehrer höherer Lehranstalten, wie sie an verschiedenen Universitäten vorgenommen sind, und in der Begünstigung von Studienreisen seitens der Regierungen. Die Aufgabe aber, welche den beiden Fächern damit in der Prima erwächst, wird unter der Voraussetzung, daß auch schon in den früheren Klassen die Schule ihrer Pflicht gegenüber der Kunst genügt hat, nicht zu schwierig sein.

Im griechischen Unterrichte in der Prima habe ich seit fünf Jahren auf verschiedene Weise den Versuch gemacht, die Archäologie, soweit es möglich ist, zu berücksichtigen. Bei diesen Versuchen, die allerdings besonders schwierig waren, weil jene vorbereitenden Belehrungen von Tertia an nicht stattgefunden hatten, bin ich gerade zu der Erkenntnis gekommen, daß ein vereinzeltes Besprechen von Kunstwerken, wie die Lektüre dazu den Anlaß bietet, zwar nützlich ist, aber nicht zu dem gewünschten Ziele führt. Möglich aber erscheint mir das Verfahren, das ich in der letzten Zeit verwendet habe. Im Sommerhalbjahre wurden nur jene gelegentlichen Belehrungen während der Lektüre vorgenommen. Im Winterhalbjahre wurde eine Zeit lang in allen Stunden Homer gelesen, dann in fünf von den sechs Stunden ein Prosaschriftsteller oder Sophokles, während die sechste für Homer vorbehalten blieb. Im Winterhalbjahre habe ich nun während der

Zeit der ausschliefslichen Homerlektüre eine Stunde wöchentlich und dann die Hälfte jener sechsten, der Homerstunde, zur systematischen Einführung in die Archäologie benutzt. Dabei lief die Homerlektüre weiter. Es wurde jedoch nicht die ganze präparierte Verszahl gelesen, sondern nur durch Inhaltsangabe und Stichproben festgestellt, dafs das aufgegebene Pensum auch wirklich zu Hause erledigt war. Aufserdem war durch den Hinweis darauf, dafs diese kunstgeschichtlichen Stunden nur dann beibehalten werden könnten, wenn die Fortschritte in der Homerlektüre dadurch nicht beeinträchtigt würden, dahin gewirkt, dafs gerade für diese Stunden eine besonders sorgfältige Präparation stattfand. Auf diese Weise glaube ich die nötige Zeit für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der Archäologie ohne Schädigung des sonstigen Unterrichts erreicht zu haben.

Etwas anders und zwar günstiger liegt die Sache noch in der Geschichte. Denn die Kunst ist so eng mit der Geschichte verbunden, dafs in den letzten zwei Jahren sehr gut eine Stunde, vielleicht auch nur in den Winterhalbjahren, für sie abgezweigt werden kann. So ist es nach meiner Meinung möglich, auch innerhalb der gegebenen Stunden die Zeit für den vorgeschlagenen Kunstunterricht zu gewinnen.

Bedenklich könnte es angesichts der nie verstummenden Klagen über die Überbürdung von vornherein erscheinen, neue Stunden zu schaffen. Und doch ist der Versuch schon gemacht, und zwar, wie mir scheint in sehr geschickter Weise, nämlich von Dr. Koch in Bremerhaven. Das Programm von 1896 giebt darüber Auskunft. Koch stellt das Scioptikon in den Dienst der Schule und will in den Winterhalbjahren die Schüler der obersten Klassen an schulfreien Nachmittagen zehn- oder zwölfmal versammeln und ihnen eine Übersicht der Kunstdenkmäler mit Erläuterungen geben. Gelegentliche Besprechungen seit Untertertia werden seinen Absichten nicht widersprechen, so dafs sie als Vorbereitung zu denken sind. Eine Überbürdung durch diese Stunden, die ja ohne Zweifel, wie ich auch aus eigener Erfahrung bestätigen kann, den Schülern sehr willkommen und lieb sind, glaubt Koch umsoweniger befürchten zu müssen, als ja auch im Sommer den Schülern ein freier Nachmittag durch die Teilnahme an den Spielen genommen wird. Die weitere Ausführung und Einteilung dieses Unterrichts möge man in dem Programm nachlesen. Das Programm 1898 berichtet kurz über die erste von Erfolg gekrönte Ausführung dieses Gedankens, der jedenfalls der Beachtung wert ist. Ob man sich aber dafür entscheidet, meinen Vorschlag anzunehmen, oder ob man den Kochs praktischer findet — wenn nur endlich etwas geschehen wollte! Sieht man die Hochflut von Programmen, Aufsätzen, Büchern und Hilfsmitteln für den kunstgeschichtlichen Unterricht an, die sich seit etwa einem Jahrhzehnt

über uns ergossen hat, so erkennt man, wie viele Anhänger diese neuen Anschauungen namentlich unter der jüngeren Generation der Jugenderzieher schon gewonnen haben. Wie verhalten sich aber die führenden Männer? Man lese bei Koch nach. An die Direktoren sämtlicher höheren Lehranstalten Preufsens waren von der Kunstanstalt Helios in Berlin Rundschreiben gesandt — es handelte sich um die Herstellung von Lichtbildern für das Scioptikon —, zehn Anstalten haben geantwortet! Das ist betrübend, aber nicht entmutigend. Wir stehen im Anfange einer neuen Entwicklung, die siegen wird trotz aller Gleichgültigkeit und allen Widerstandes. Aber es wäre doch endlich an der Zeit, dafs auch die leitenden Kreise dies einsähen und darauf Bedacht nähmen, den Strom, der an manchen Stellen schon überzuschäumen droht, in weiser Fürsorge einzudämmen.

Dreierlei ist es, was wir meiner Meinung nach fordern müssen. Zunächst soll von den untersten Klassen an der Anschauungsunterricht noch mehr gepflegt werden als früher; zweitens soll von den Tertien an überall, wo sich Gelegenheit ergiebt, die Kunst herangezogen werden und drittens müssen von Obersekunda oder Unterprima an besondere Stunden für systematischen Kunstunterricht geschaffen werden. Für alle diese Zwecke müssen ausreichende technische Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Werden über diesen Unterricht Bestimmungen getroffen, wie wir wünschen, so dürfen sie nicht zu engherzig sein, sondern sie müssen der Einsicht und dem Takt der Direktoren einen ausreichenden Spielraum lassen.

Der rechte Weg wird schon gefunden werden, wenn nur erst einmal überall nach dem Ziele gestrebt wird, das uns vorschwebt, nämlich eine Generation heranzubilden, die den Nährboden bietet für die Blume der Kunst, deren Blüte wir für unser Volk erhoffen.

---

4. Wissenschaftliche Vorträge an den höheren Lehranstalten.

Von Dr. Friedrich Perle (Halberstadt).

Der preufsische Minister der Unterrichts-Angelegenheiten hat neuerdings den Lehrerkollegien der Vollanstalten den Wunsch übermitteln lassen, dafs demnächst für die Primaner und Obersekundaner aufserhalb des lehrplanmäfsigen Stundenplans wissenschaftliche Vorträge gehalten werden. Zweck dieser Vorträge soll sein, „das im Unterricht Gebotene weiter auszubauen und das durch ihn geweckte Interesse zu vertiefen.“ Ein Zwang, die Vorträge zu besuchen, soll auf die Schüler nicht ausgeübt werden. Auch Persönlichkeiten, welche der Schule in amtlicher Stellung nicht angehören,

können vom Direktor zur freiwilligen Übernahme von Vorträgen aufgefordert werden.

Mit dieser Anregung aus dem preufsischen Unterrichtsministerium dürfte den höheren Lehranstalten eine Aufgabe zugewiesen worden sein, die als eine prinzipielle Erweiterung ihres Programms gelten kann. Unter diesen Umständen werden eingehende Erörterungen des Gegenstandes auf litterarischem Wege nicht lange auf sich warten lassen, zumal es sich zunächst um einen Versuch handelt. Auch der Verfasser möchte nachstehend zur Ausführung eines Versuchs von so weitgehender Bedeutung einige Vorschläge machen. Die Möglichkeit, dafs sich schliefslich die Dinge anders gestalten als er meint, dafs sie sich gestalten werden, vermag ihm diese Vorschläge nicht zu verleiden. Die Erfahrung wird eben auch hier die Lehrmeisterin sein.

Wenn die Einrichtung wissenschaftlicher Vorträge an den höheren Schulen als eine prinzipielle Erweiterung ihres Programms beurteilt wurde, so begründet sich diese Stellungnahme zu der anempfohlenen Einrichtung nicht sowohl durch die Veranstaltung als solche als vielmehr durch den Charakter, der den in Aussicht genommenen Vorträgen, wenn wir ihren Zweck recht verstehen, inne wohnen soll. Als äufsere Veranstaltung treten sie einer Reihe von Bildungsgelegenheiten für die Schüler zur Seite, die, wie etwa die Jugend- und Turnspiele, die stenographischen Vereine u. a., schon seit lange von den Schulen begünstigt und gepflegt, die freie Entschliefsung der Schüler, mag sie immerhin dann und wann neu angeregt werden müssen, zur grundsätzlichen Voraussetzung haben. Als ein ganz neues Moment für den Organismus der höheren Schulen aber erscheinen die beabsichtigten wissenschaftlichen Vorträge, wenn sie nach ihrer inneren Gestaltung das sein sollen, als was sie bezeichnet werden. Was die höheren Schulen lehrplanmäfsig an Wissenschaft darbieten und verarbeiten, setzt zwar auf allen Klassenstufen seitens des Darbietenden einen festen Besitz an wissenschaftlichen Kenntnissen, wissenschaftlichen Überblick und die Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit voraus, aber der dargebotene Stoff selbst soll doch nur das Fundament darstellen, auf welchem die für reif erklärten Schüler auf den akademischen Anstalten befähigt sein sollen, jeder immer wieder für sich, die Halle der Wissenschaft auf- und auszubauen. Zugleich bedingt die feste Abgrenzung der unterrichtlichen Materie in stofflicher Hinsicht zumeist auch die Höhenlage bei den Urteilsprozessen, zu welchen der Schüler genötigt und in denen er geübt wird. Die kennzeichnende Form dieses alle Tage im Unterricht sich bethätigenden Verfahrens ist dabei die Frage und Antwort, die stete Wechselbeziehung zwischen Geben und Empfangen, die stete Kontrolle der Ergebnisse des Unterrichts. Dieser Sachlage gegenüber

können die kommenden wissenschaftlichen Vorträge an den höheren Schulen nicht wohl dadurch ein neues Moment für die Förderung der Schüler darstellen sollen, dafs sie eine wesentliche stoffliche Erweiterung der anderweitig festgesetzten Lehraufgaben der oberen Klassen herbeiführen. Es würde dies eine Veränderung der Unterrichtsziele der höheren Schulen bedeuten. Es würde dies notwendig zur Aufstellung eines für die Schulen gleicher Kategorie verbindlichen Vortragsplans führen und mit der Freiwilligkeit der Gegenwart der Schüler bei den Vorträgen unvereinbar sein. Auch würde die blofse Anhörung von Vorträgen zu dem sonstigen Verfahren im Unterricht in einem so weit gehenden Gegensatze stehen, dafs die ganze Einrichtung mehr Schaden als Nutzen bringen würde. Was dagegen den wissenschaftlichen Vorträgen die Stellung einer neuen, fruchtbringenden, an die sonstige Verfassung der höheren Schulen organisch angeschlossenen Bildungsgelegenheit für ihre Schüler sichern kann, dürfte eine darauf gerichtete Auswahl und Behandlung der ihnen zum Stoff dienenden wissenschaftlichen Gegenstände sein, dafs der zuhörende Primaner oder Obersekundaner über ihm sozusagen als Rohstoffe geläufige Materien, über gewisse diesseits der Schwelle der Schulbücher liegende, grundlegende Momente wissenschaftlicher Studien, über ihm in verschiedenen Lehrgegenständen zwar dargebotene, aber doch schliefslich nie im Überblick und im Zusammenhange an ihn herangebrachte Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung und Beobachtung zu einer prinzipiellen Anschauung erhoben wird. Alle Unterrichtsdisziplinen, das Zeichnen keineswegs ausgenommen, würden eine wahrhaft wissenschaftliche Förderung der Schüler in dieser Richtung begünstigen können, ohne dafs den Aufgaben der Universitäten und Hochschulen irgendwie vorgegriffen würde. Sofern z. B. der Schüler während seiner ganzen Schulzeit sich in intensiver Weise mit der Muttersprache wie fremden Sprachen zu beschäftigen hat, wird es für ihn gegen Ende seiner Laufbahn auf der Schule eine wesentliche, ihm selbst vermutlich recht natürlich erscheinende Ergänzung seines Bildungsganges sein, wenn er schliesslich in zusammenhängender, grundlegender Weise über das Wesen der menschlichen Sprache an sich aufgeklärt wird. Wenn er im geschichtlichen Unterricht immer wieder mit den Verfassungs- und Heereseinrichtungen der führenden Kulturvölker bekannt gemacht wird, so wird er endlich sich auch gern über die allgemeine kulturelle Bedeutung der Verfassungs- und Heereseinrichtungen in ihrer wechselseitigen Bedingtheit und im Überblick über das Völkerleben überhaupt belehren lassen. Ähnlich liefse sich etwa das Schönheitsmoment bei der mathematischen Darstellung, das reciproke Verhältnis zwischen Chemie und Physik u. a. m. behandeln. Die Experimental-Vorträge auf naturwissenschaftlichem Gebiet möchten sich

gleichfalls so gestalten lassen, dafs von der Vorführung von stofflich Neuem zu Gunsten prinzipieller Veranschaulichung im Verhältnis zu unterrichtlich bereits erledigten Kapiteln abgesehen wird. Derartigen auf die Vertiefung und den Überblick gerichteten wissenschaftlichen Vorträgen an den höheren Schulen dürften in der That keinerlei Bedenken gegenüberstehen.

Die wissenschaftliche Höherhebung der Schüler auf dem Wege des Vortrags wird besonders den realistischen Lehranstalten, also den Realgymnasien und den Oberrealschulen, für die Abrundung der allgemeinen Bildung ihrer Schüler willkommen sein, sofern sich hier die Mehrzahl der Abiturienten nicht der Universität, sondern technischen Studien oder auch unmittelbar der Praxis des Lebens zuzuwenden pflegt. Gerade aber für die höher gebildeten Vertreter der praktischen Berufsstände erscheint es von Wichtigkeit, dafs sie in ihren bildungsfähigsten Lebensjahren Gelegenheit finden zu erfahren, dafs — je nach dem Ausguck, auf welchen man sich für die Beurteilung der in Rede stehenden Frage stellt — diesseits oder jenseits der Welt des Lernens, Übens, des aus stofflichen Rücksichten verhältnismäfsig niedrig gehaltenen Urteilens eine Welt des Überblicks, der Durchdringung, der Kritik, der Forschung besteht. Gerade Abiturienten dieser *description* sind, wie die Dinge heute liegen und bei dem intensiven Anspruch, den die alsbald begonnene Berufsausbildung an das Individuum stellt, der Gefahr des Wissensdünkels ausgesetzt, weil ihnen die Gelegenheit gefehlt hat, sich der Stückhaftigkeit ihres Wissens an höheren Aufgaben wissenschaftlicher Erkenntnis inne zu werden. Für die übrigen aber, also der Hauptsache nach für die Abiturienten der Gymnasien, werden die Vorträge eine Art allgemeiner Propädeutik darstellen, die für niemand als überflüssig gelten kann.

Es ist den Schulen anheimgegeben, die anempfohlenen Vorträge nicht nur vor den Schülern der Oberklassen zu veranstalten. Auch ihren Angehörigen sowie Freunden der Schule soll der Zutritt dazu gestattet werden können. Die Vorträge werden somit der Sache nach vielfach als öffentliche anzusehen sein. Ein Bedenken dagegen vermag Verfasser nicht zu entdecken. In kleineren Städten werden sie, es sei denn, sie seien ausnahmsweise mit anderweitigen Veranstaltungen ähnlicher Art bereits versorgt, voraussichtlich vom Publikum eifriger besucht sein als in den grofsen, aber auch in den letzteren werden sie die Angehörigen der Schüler schwerlich unbeachtet lassen. Die beabsichtigte Einrichtung erscheint so als ein wirklich gangbarer Weg, die so häufig vermifste und so häufig in unverständiger Weise angestrebte Beziehung zwischen Elternhaus und Schule zur That werden zu lassen. Diese Lösung einer alten, immer wieder erörterten Frage wird man nicht umhin können, für eine

für alle Beteiligte ansprechende, für die Mitglieder der einzelnen Lehrkörper aber vornehme zu halten, da sie sie ja nach einer persönlich und für die Schule bedeutsamen Seite, ihrer wissenschaftlichen Befähigung, in Anspruch nimmt und ihnen Gelegenheit giebt, wissenschaftliche Interessen, gegenüber welchen sie aus dem Vollen schöpfen können und welche ihnen für ihre Lehrfächer von grundlegender Wichtigkeit erscheinen, weitergehend zu vertreten. Auch unter diesen Gesichtspunkten betrachtet, werden die in der Vorbereitung begriffenen Vorträge besonders für die realistischen Lehranstalten von Vorteil sein können, da hier die Schüler in ihrer überwiegenden Mehrzahl nach Lage der allgemeinen Verhältnisse Bildungsinteressenten erster Generation sind, oder, was dasselbe sagen will, da hier seitens des Elternpublikums ein Einblick in die von dem Schüler erwartete geistige Leistung vorzugsweise wünschenswert ist.

Vielleicht werden Gegner der neuen Einrichtung auf die Überbürdungsklage, die Klage über die Überbürdung der Schüler wie der Lehrer, zurückgreifen. Was die ersteren angeht, so darf indes daran erinnert werden, dafs, wenn auf ihre Gegenwart bei acht bis zwölf Vorträgen im Schuljahre gerechnet wird, dieser Inanspruchnahme eine erst durch die Lehrpläne von 1892 durchgeführte Entlastung der Oberklassen um zwei wöchentliche wissenschaftliche Unterrichtsstunden gegenübersteht. Für die Mitglieder der Lehrerkollegien der Vollanstalten dürfte andererseits ein Vortrag im Schuljahre als Mehrbelastung nicht ernstlich ins Gewicht fallen. Da die Vortragenden der Schule, für welche sie sich zur Verfügung stellen, nicht grundsätzlich in amtlicher Eigenschaft anzugehören brauchen, so kann es überdies keinem Bedenken unterliegen, dafs einzelne Lehrerkollegien, zumal solche an einem und demselben Orte, sich zu Vortragsverbänden zusammenschliefsen, was voraussichtlich der ganzen Veranstaltung in den Augen der Schüler einen verständlichen, durchaus natürlichen Reiz dauernd verleihen würde. Vielleicht liefse sich auch mancher Kollege, der einer Nichtvollanstalt angehört, für einen Vortrag gewinnen. Für Schulen, die sich an demselben Orte befinden und deren Oberklassen wenig zahlreich besucht sind, möchte es zudem naheliegen, gleichzeitig die Schüler zu einer einheitlichen Zuhörerschaft zu verschmelzen.

---

5. Über schriftliche Klassenarbeiten.

Von Gymnasialdirektor Devantier (Eutin).

Die Art einer jeden zu leistenden Arbeit wird wesentlich bestimmt durch ihren Zweck; ein klares Erkennen des Zweckes, zu dessen Erfüllung eine Arbeit gefordert wird, ist demnach unerläfslich.

Dies gilt im vollsten Mafse auch von den Schülerarbeiten. Je nachdem sie zur Übung in der Anwendung des Gelernten oder zur Prüfung oder zu beiden Zwecken dienen sollen, sind sie verschieden einzurichten; im besondern hängt auch die Frage, ob und wann vorbereitete oder unvorbereitete Arbeiten zu wählen sind, von den jeweilig zu verfolgenden Zwecken ab. Auf diese Frage gehe ich etwas näher ein, ich beschränke mich jedoch dabei auf die im Schulleben eine entscheidende Rolle spielenden **schriftlichen Klassenarbeiten.**

Die vorbereiteten schriftlichen Klassenarbeiten zeigen vornehmlich, was der Schüler sich jedesmal zu sofortigem Gebrauch angeeignet hat. Die Vorbereitung kann hauptsächlich oder ganz in der Klasse geleistet oder hauptsächlich oder ganz der Hausarbeit zugewiesen werden. Je ausschliefslicher sich vorbereitete Arbeiten auf Anwendung des soeben erst Durchgenommenen, Gelernten, Wiederholten beschränken, um so mehr werden sie zu einer Prüfung der zuletzt bewiesenen Aufmerksamkeit und der Auffassungsgabe oder, bei geforderter häuslicher Vorbereitung, des zuletzt, ad hoc, angewandten Fleifses. Dieser Fleifs wird bei einer Art der Arbeiten mehr in gedächtnismäfsiger Aneignung des zu Verwendenden, bei einer andern mehr in einem auf Verständnis und Urteil beruhenden Eindringen in die Sache bestehen müssen.

1. Fast ausschliefslich auf das Gedächtnis kommt es an bei vorbereiteten Formenextemporalien in den fremden Sprachen und bei orthographischen Diktaten über bestimmte Regeln (Wörter) im Deutschen; auch in der Mathematik wären Arbeiten ähnlicher Art möglich, also etwa Formelnextemporalien, sowie in der Geschichte und Erdkunde (Zahlen, Namen, Kartenentwürfe).

2. Vorwiegend wird auch noch das Gedächtnis in Anspruch genommen, wenn ein Extemporale aus Sätzen oder Sätzchen gebildet wird, die genau so, als Beispiele, oder doch fast ebenso in den zuletzt behandelten, wiederholten oder zur Wiederholung aufgegebenen Partien der Grammatik zu finden sind. — Solchen Extemporalien ähnlich sind mathematische Klassenarbeiten, in denen eine gröfsere Anzahl kleinerer, schon früher gelöster oder doch nach der voraufgegangenen Besprechung bezw. Wieder-

holung der betreffenden Abschnitte leicht zu lösender vorher bezeichneter Aufgaben gestellt wird.

Arbeiten, wie die unter 1. und 2. beschriebenen, haben ihre Berechtigung, wenn es einmal darauf ankommt, eine verhältnismäfsig grofse Zahl von Einzelheiten zu bewältigen, besonders also auch, wenn Lehraufgaben voraufgehender Klassen kurz und schnell in ihren Hauptsachen zu wiederholen, unangenehme, die sonstigen Leistungen stark beeinträchtigende Lücken im positiven Wissen auszufüllen sind. Den einzigen oder auch nur den besten Mafsstab für die Beurteilung des gesamten Wissens und Könnens eines Schülers geben jedoch solche Arbeiten keineswegs; man forciere sie daher nicht.

3. Etwa gleiche Ansprüche werden an das Gedächtnis einerseits und an Verständnis und Urteil anderseits gestellt, wenn von mehreren zusammenhängenden vorher bezeichneten, also von den Schülern durchzuarbeitenden Stücken des Übungsbuches eines als Klassenarbeit zur Übersetzung vorgelegt wird; ebenso kann es mit mathematischen Aufgaben getrieben werden. Im wesentlichen sind auch solche Arbeiten, auf welche die Schüler oft viel, ja zu viel Zeit verwenden, mehr Prüfsteine des Fleifses als des Könnens.

4. Besondere Beachtung verdienen die in den preufsischen Lehrplänen und auch sonst vielfach empfohlenen Arbeiten „im Anschlufs an die Lektüre“, die sogenannten Variationen oder Imitationen. In ihnen wird in sprachlicher Hinsicht Anwendung der, namentlich zuletzt, im Schriftsteller vorgekommenen Ausdrücke, Phrasen, syntaktischen und stilistischen Erscheinungen geübt, und auch ihren Inhalt bietet naturgemäfs die Lektüre. Der deutsche Text kann, da die geforderte fremdsprachliche Wendung als bekannt vorausgesetzt wird, frei und gut deutsch, ja elegant sein; schon dadurch haben diese Übungen etwas Bestechendes. Sie können ferner auch recht wohl dazu dienen, die Schüler mit dem Schriftsteller, den sie in den Händen haben, vertrauter zu machen; sie können aber auch zu Gedächtnisübungen gemacht werden, die sich von den unter 2. gekennzeichneten nicht mehr wesentlich unterscheiden. Schon vor 16 Jahren erklärte der Gymnasialdirektor Menzel in der Vorrede zu seinen „Übungsstücken zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische“ (zweiter Teil [obere Klassen], 3. Auflage) mit Recht: „Es kann keine gröfsere Täuschung für Lehrer und Schüler geben, als eingeübte Abschnitte aus der Lektüre im engen Anschlufs an den fremdsprachlichen Text zu Extemporalien zu verwerten. Solche Arbeiten werden zwar ziemlich fehlerlos sein, aber umsomehr Fehler werden die Arbeiten aufweisen, die man dieselben Schüler über andere Stoffe schreiben läfst.“ Es kommt bei solchen Imitationen, abgesehen von der

Zeit, die zwischen der betreffenden Lektüre und der sich an diese anschließenden Klassenarbeit liegt, ganz darauf an, wie sie gearbeitet sind. Lehrreich in dieser Hinsicht ist z. B. eine Vergleichung der Bearbeitungen des 16. und 17. Kapitels aus dem ersten Buche der Annalen des Tacitus, wie sie sich finden bei Lange, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Prima, 1896, S. 27 f., bei Eichler, Variationen zu Tacitus' Annalen, 1893, S. 8 ff., bei Menzel, Übungsstücke u. s. w. (s. oben), S. 101 f., und bei Schulteſs, Vorlagen zu lateinischen Stilübungen. Zweites Heft: Variationen zu Cicero und Tacitus, 1882, S. 115 ff. Von diesen Bearbeitungen schlieſst sich die Langesche am engsten an den lateinischen Text an; ich meine, zu eng. Der Verfasser sagt zwar in dem Vorwort S. IV, sein Grundsatz sei es gewesen, „den Stoff des Übungsbuches zwar aus der Lektüre zu entlehnen, jedoch mit solchen Variationen in der Gestaltung des Ausdruckes, daſs ein bloſs gedächtnismäſsiges Reproduzieren des Gelesenen vermieden, vielmehr die Schüler stets zu selbständigem Denken beim Übersetzen angehalten werden", aber was er hier bietet, ist in der That doch fast nichts anderes als, abgesehen von der Verwandlung der lateinischen oratio obliqua in die deutsche oratio recta, eine ziemlich wörtliche Übersetzung des lateinischen Textes. Begnügt man sich mit solchen Leistungen in Prima, so kann man bei der Reifeprüfung auch keine anderen verlangen; liegt dann aber zwischen der vielleicht gerade zuletzt noch besonders sorgfältig und nachdrücklich betriebenen Lektüre und der Reproduktion etwa nur ein Zeitraum von 8 bis 14 Tagen, so möchte ich der letzteren den „Wert einer selbständigen Leistung" nicht beilegen. Noch schlimmer scheinen übrigens die Fälle gewesen zu sein, die den preuſsischen Kultusminister zu dem bekannten Erlasse (Centralbl. f. d. ges. U.-W. in Preuſsen, Juni-Heft 1897, S. 431 ff.) bewogen haben, wenn er sagt: „Selbständige Leistungen im Sinne der Prüfungsordnung können Skripta nicht genannt werden, wenn die Schüler den lateinischen Text mehr oder minder sicher dem Gedächtnisse eingeprägt hatten". Ist dergleichen, wie aus dem Erlaſs hervorzugehen scheint, hier und da mit Wissen und Willen der Lehrer geschehen, so bin ich davon überzeugt, daſs diese ein solches Mittel, genügende Arbeiten zu liefern, selbst nicht gebilligt, jedoch notgedrungen dazu gegriffen haben, weil sie leisten sollten, was sie nach der starken Verminderung der Stundenzahl für das Lateinische nicht mehr anders leisten konnten — —!

Die Eichlersche Bearbeitung unserer Tacitusstelle verlangt vom Schüler etwas, das, wenn einmal Variationen vorgelegt werden sollen, auch bei ziemlich frischer Erinnerung an das Gelesene doch noch allenfalls eine selbständige Leistung genannt zu werden verdient. Weit mehr gilt dies von der

Menzelschen Variation, recht hohe Anforderungen, aber nicht sowohl an das Gedächtnis, als an Verständnis, Urteil und Geschmack stellt die Bearbeitung von Schultefs; überhaupt sind seine „Vorlagen“ für Klassenarbeiten heute durchschnittlich wohl zu schwierig, für häusliche Arbeiten sind sie ausgezeichnet.

5. Verständnis und Urteil treten dem Gedächtnis gegenüber bei denjenigen fremdsprachlichen Leistungen in den Vordergrund, bei denen bestimmte, kurz vorher im Unterrichte behandelte grammatische und stilistische Regeln selbständig anzuwenden sind; ob der Stoff bekannt oder unbekannt ist, kommt dabei wenig in Betracht. In der Mathematik entsprechen diesen Arbeiten solche Aufgaben, deren Lösung sich aus bestimmten, kurz vorher behandelten Lehrsätzen ergiebt. — Solche Arbeiten zeigen im wesentlichen das Können auf einem begrenzten Gebiete. Je mehr dieses Gebiet erweitert wird, umsomehr benimmt man dem Schüler die Möglichkeit, sich vorzubereiten; wenn „alles zu wiederholen“ aufgegeben wird, unterscheiden sich derart vorbereitete Arbeiten nicht mehr wesentlich von den unvorbereiteten.

6. Für die in den oberen Klassen anzufertigenden Übersetzungen ins Deutsche gelte als Grundsatz: „So treu wie möglich, so frei wie nötig!“ d. h. Übersetze treu, wenn die treue (wörtliche) Übersetzung ein gutes Deutsch giebt, frei, wenn dies nicht der Fall ist. Gewandtheit oder gar Eleganz kann für unser Schülermaterial im allgemeinen nicht als Zielforderung aufgestellt werden; anderswo mag es anders sein.

7. Zur richtigen Beurteilung der häuslichen Leistungen der Schüler, im besondern ihrer Selbständigkeit, ihres Fleifses und der im Durchschnitt und von einzelnen gebrauchten Zeit, aber auch zur besseren Prüfung ihrer Begabung, ihrer Fähigkeit, überhaupt etwas richtig zu machen, ihrer Urteilskraft, des von ihnen erreichten Grades der „sprachlich-logischen Schulung“ empfiehlt es sich, bisweilen Klassenexercitien machen zu lassen, d. h. Arbeiten in der Klasse, bei denen dieselben Hilfsmittel, die die Schüler zu Hause benutzen dürfen und sollen, gestattet werden, für die Sprachen also Wörterbuch und Grammatik, bei den Imitationen der Urtext. Die Beobachtung der unter diesen Bedingungen Arbeitenden gewährt nicht selten höchst lehrreiche Einblicke in ihr eigentliches Wesen. Auffallend ist häufig die Unbeholfenheit bei Benutzung des Wörterbuches, und doch sind die Reifeprüflinge bei der griechischen und französischen Arbeit darauf angewiesen. Kurze Unterweisung und Anleitung dürfte hier sehr angebracht sein.

Auf eine Besprechung der Klassenaufsätze sowie der sogenannten „kleinen Ausarbeitungen“ verzichte ich an dieser Stelle.

Kurz möchte ich die unvorbereiteten schriftlichen Klassenarbeiten abmachen. Sie lassen erkennen, was die Schüler von ihrem Gesamtwissen

gegenwärtig haben und ohne weiteres anzuwenden vermögen. So sind sie die eigentliche Prüfung des Könnens. Sie sind unentbehrlich bei Haltepunkten im Unterricht, wo der Ertrag einer gewissen abgeschlossenen Arbeitszeit überblickt werden soll, also besonders wichtig für die Aufstellung der Zeugnisse am Ende der Schulvierteljahre und schliefslich des Schuljahres. Der Versuchung, in solchen abschliefsenden Arbeiten möglichst viele, auch entlegene Einzelheiten anzubringen, die Schwierigkeiten zu häufen und dann dem Ergebnis eine entscheidende Bedeutung beizumessen, wird der einsichtige Lehrer, der weifs, dafs auch gute Schüler ihren schlechten Tag haben, nicht erliegen. Auch bei Aufnahmeprüfungen, für die der Natur der Sache nach ausschliefslich unvorbereitete Aufgaben gestellt werden, ist es ratsam, Mäfsigung zu üben und sich auf die Hauptsachen zu beschränken, und dasselbe gilt von den Arbeiten, die in einer neuen Klasse in der ersten Woche bei einem neuen Lehrer geschrieben werden.

Nur erwähnt sei noch, dafs es möglich und unter Umständen empfehlenswert ist, verschiedene Arten in einer Arbeit zu vereinigen, so z. B. einem zusammenhängenden Extemporale einige Formen folgen zu lassen.

Hiermit sei der Überblick über die schriftlichen Klassenarbeiten, bei dem es auf Vollständigkeit nicht abgesehen ist, geschlossen. Wenn die Arbeiten nur zur Erreichung des jedesmal vom Lehrer gewollten Zweckes, sei er Übung in der Anwendung des Gelernten oder Prüfung des Könnens oder des Fleifses oder der geistigen Fähigkeiten des Schülers, geeignet sind, so habe ich gegen keine der besprochenen Arbeiten an sich etwas einzuwenden; bei welcher Gelegenheit im Laufe des Unterrichtes der Lehrer sich diesen oder jenen Zweck zu setzen hat, ist hier nicht zu erörtern.

Für alle Arten der schriftlichen Klassenarbeiten aber mufs es heifsen: Nicht zu schwer! Nicht zu schnell!

Nicht zu schwer! Man überzeuge sich kurz vor Abfassung oder Wahl der Arbeit noch einmal durch mündliche Fragen, inwieweit das, was man zu verlangen gedenkt, auch gekonnt wird, und behalte sich die Anbringung von Dingen, die noch nicht sicher genug sitzen, für weitere Arbeiten vor.

Nicht zu schnell! Wenn man etwas ganz Leichtes, für die mittleren und oberen Klassen z. B. Elementares, verlangt, kann man vereinzelt zur Prüfung der Schlagfertigkeit der Schüler eine Arbeit machen lassen, bei der es darauf ankommt, dafs sofort, ohne Besinnen, das Richtige niedergeschrieben wird, aber man übersehe dabei nicht die Schattenseiten solcher Übungen (Angst, Flüchtigkeit, augenblickliche Verwirrtheit, nach einigen nicht mehr auszufüllende Lücken völlige Verzagtheit der Schüler). Wie man einem Schüler nicht nur zurufen soll: „Denke doch, ehe du sprichst!“

sondern ihm auch Zeit zum Denken lassen mufs, so mufs auch für die schriftlichen Arbeiten die Regel sein, dafs der Schüler sich einen Augenblick besinnen kann, ehe er losschreibt. Von einem zerfahrenen Schüler ist dies zu verlangen, einem langsamen ist es zu gestatten. Auch gebe man zum Schlusse Zeit, die Arbeit noch einmal im Zusammenhange durchzulesen. Schlagfertigkeit ist in erster Linie ein für die mündlichen Leistungen zu erstrebendes Ziel.

Schliefslich noch einige allgemeine Bemerkungen.

Man wechsele in den unteren und mittleren Klassen ab zwischen Arbeiten nach dem gesprochenen Worte des Lehrers und solchen nach gedruckten oder diktierten Vorlagen; jede Art hat ihre Vorzüge. In den oberen Klassen beschränke man sich in der Regel auf Vorlagen.

Die Arbeiten können dem jeweiligen Standpunkte der Klasse nur dann völlig angepafst sein, wenn der Lehrer sie kurz vorher, ehe er sie vorlegt, selbst zurecht macht, daher sei dies die Regel. Zur eigenen Kontrolle des Lehrers aber, besonders um Einseitigkeit sowie ein Über- oder Untermafs der Ansprüche zu vermeiden, sind ab und zu von anderen entworfene Arbeiten vorzulegen. Dafs dabei mit Sorgfalt ausgewählt werden mufs, versteht sich von selbst, ebenso, dafs der Lehrer die Bücher, aus denen er entnimmt, sorgfältig hütet, auch möglichst oft wechselt, damit die Schüler nicht „vorbereitete“ Arbeiten liefern, wo unvorbereitete erwartet werden.

Bei allen vorbereiteten Arbeiten mufs der Lehrer es sich zur strengsten Pflicht machen, darüber klar zu werden, wie viel Zeit die von ihm verlangte Vorbereitung beansprucht, und woher der Schüler diese Zeit nehmen soll. Regel mufs doch wohl sein, dafs der Lehrer in seinem eigenen Fache zu Gunsten solcher Vorbereitungen seine sonstigen Anforderungen entsprechend ermäfsigt. Andere Ausgleichungen werden sich durch Vermittelung der Ordinarien oder des Direktors erzielen lassen.

---

6. Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Besprechungen aus der griechischen Lektüre.

Von Prof. F. Platz (Offenburg, Baden).

Vorbemerkung.

Die so viel angefochtene Lektüre griechischer Schriftsteller auf unsern Gymnasien kann kaum in wirksamerer Weise verteidigt werden, als durch den praktischen Hinweis auf den reichen Gedankenstoff, der in dieser Lektüre enthalten ist. Es sind Stoffe, in denen die verstandesmäfsige Vertiefung in den Zusammenhang des Einzelnen mit dem Allgemeinen und Anregung des Gemütes durch Teilnahme an Menschenschicksal, menschlicher Leidenschaft, an Schuld und Strafe etc. Ausgangs- und Anknüpfungspunkte finden können. Die folgenden Aufgaben sollen dem bezeichneten Zwecke dienen.

Aufgaben aus der Odysee.

1. Die Thaten des Odysseus:

1. Eroberung Troias und anderer Städte,
2. seine Klugheit, erworben durch Kenntnis von Menschen und Ländern,
3. seine Mühsale und Leiden physisch und moralisch,
4. sein Ziel Rettung und Heimkehr für ihn und die Gefährten.
5. Ergebnis: Untergang der Gefährten durch deren eigne Schuld, des Odysseus Rettung durch Klugheit und Beharrlichkeit.

2. Gespräch zwischen Zeus und Athene über menschliche Schuld und Strafe. a. 30—100.

Einleitung: Frage, ob eigne Schuld oder fremde Einmischung die Menschen in Unglück bringt.

I. Zeus:
1. Die Menschen schieben gern die Schuld ihres Unglücks auf die Götter (Schicksal),
2. sie büfsen durch ihre eigne Schuld, wie Aegisthos,
   a) diesen hätte sein eignes Gewissen,
   b) die Warnung durch Hermes abhalten sollen.

II. Athene:
1. ihre Gesinnung bezügl. der Frevler,
2. ihre Gesinnung gegen Odysseus ist begründet
   a) auf seiner Klugheit,
   b) auf Mitleid mit seinen Mühsalen auf dem Meer und Zurückhaltung bei Kalypso,
   c) auf seiner Anhänglichkeit an seine Heimat,
   d) auf seiner durch Opferspenden bewiesenen Frömmigkeit.
3. Vorwurf gegen Zeus wegen seiner Gleichgültigkeit gegen Odysseus.

oder:

3. Welche Seiten göttlichen Wesens offenbaren sich im Gespräch des Zeus und der Athene?

I. 1. Zeus als Richter über menschlichen Frevelsinn, der andere anklagen will.
2. Zeus ist zur Hilfe bereit.

II. Athene:
1. die über das Leid der Menschen sich erbarmende Liebe,
2. sie gewährt thatkräftige Hilfe.

4. Athene und Telemach.

Einleitung: Telemachs Heranreifen zum thatkräftigen Mann wird vorbereitet.

I. Stimmung Telemachs.
 a) Kummer und Groll über das Verhalten der Freier,
  α) die heiter dahin leben,
  β) das Gut eines andern verprassen,
  γ) an Tüchtigkeit weit hinter Odysseus zurückstehen.
 b) Kummer über das Schicksal des Odysseus,
  α) seinen wahrscheinlichen Untergang,
  β) die ruhmlose Art seines Unterganges.
   αα) weder in Kampf,
   ββ) noch in der Heimat in den Armen seiner Angehörigen.
 c) Kummer über die Werbung der Freier,

II. Athene (als Mentes),
 a) sie erregt in Telemach Hoffnung auf Rückkehr seines Vaters durch Hinweis auf dessen Klugheit und Erfindungsgeist.
 b) Anteilnahme an dem Unglück des Hauses.
 c) Anregung des Telemach zum Handeln.

5. Welche Aufgabe stellt Athene dem Telemach? Od. a, 270—305.

Einleitung: Zur Ausführung des Racheplans des Odysseus ist männliche Reife seines Sohnes nötig, Telemach soll

I. die Freier öffentlich auffordern in ihre Heimat zu gehen,
II. er soll seine Mutter auffordern, wenn sie etwa heiraten will, in das Haus ihres Vaters zu gehen,

oder:

I. u. II. sein Recht im Haus wahren gegen die Freier und gegen seine Mutter.
III. Telemach soll eine Reise unternehmen.
 1. Äufserer Zweck:
  a) Erkundigung nach dem Schicksal seines Vaters,
   α) wenn dieser tot: Totenfeier und Denkmal,
   β) wenn er lebt: Ausharren.
   γ) Bestrafung der Freier.
  b) Begründung der Aufforderung:
   α) Telemach ist erwachsen,
   β) Hinweis auf Orest, der berühmt geworden, und auf den einstigen Ruhm.
 2. Innerer Zweck der Reise: Telemach zu männlicher Thatkraft zu bringen.

6. Die Aufgabe des Dichters, nach dem Gespräch zwischen Penelope und Telemach, Od. I, 330—50.

Einleitung: Interessant, die Anschauung jener Zeit über die Aufgabe des Dichters kennen zu lernen.

I. Penelope: Der Dichter soll nicht erschüttern durch aus der unmittelbaren Gegenwart genommenen traurigen Stoff, sondern erheben und erfreuen.

II. Telemach:
1. Der Sänger muſs dem Gott, seinem Geist folgen: Zeus giebt ihm ein etc. (Schiller, Graf von Habsburg.)
2. Die Menschen hören gern das Neue, auch Traurige,
3. Penelope muſs sich mit dem Schicksal anderer trösten.

7. Telemach und die Freier 1, 370—90; 2, 296—330.

Einl.: Wie wirkt die Mahnung der Athene (Mentes).

I. Aufforderung Telemachs an die Freier
1. zu ruhigem Verhalten besonders bei dem Gesang,
2. sich in ihre Heimat zu begeben und
3. Hinweis auf Rache der Götter.
4. Zurückweisung des Spottes des Antinous.

II. Antinous verhöhnt den Telemach wegen seiner Worte und wegen angeblicher Aussicht auf die Königswürde.

III. Eurymachos:
1. scheinbare Begütigung des Telemach,
2. Erkundigung über Odysseus.

IV. Charakter der drei Reden: Telemach ruhig, aber fest, klug. Antinoos höhnisch. Eurymachos heuchlerisch, in doppelter Art.

8. Kindespflicht Telemachs gegen Penelope: 2, 129—45.

Einl.: Verhalten des Telemach auf die Aufforderung der Athene; Telemach kann seine Mutter nicht aus dem Hause weisen
1. wegen der dann eintretenden Vermögenseinbuſse (Erstattung des Heiratsgutes),
2. er müſste die Rache seines Vaters und
3. Strafe der Götter und Erinnyen fürchten.

9. Die Bedeutung des Vogelflugs, Od. 2, 146—60.

Einl.: Neigung des Volks zum Glauben an Vorbedeutungen.

I. Der Glaube daran dargestellt in Halitherses,
1. er sieht ein Zeichen kommenden Unheils,
2. er mahnt die Freier und Bürger dem vorzubeugen durch Mäſsigung.

II. Der Unglaube des Eurymachus; er meint:
1. nicht alle Vögel bedeuten durch ihren Flug etwas.
2. Odysseus ist umgekommen.
3. Halitherses hat aus Gewinnsucht gesprochen.
4. Drohung, daſs Halitherses durch seine Worte sich und dem Telemach Unheil bereiten wird.
5. Trotz und Drohung es noch ärger zu treiben.
6. Forderung, daſs Penelope einen der Freier heirate.

10. Verhalten des Volks im Streit zwischen Telemach und den Freiern, Od. 2, 224—59, 2, 81 f.

Einl.: Das Verhalten bedeutungsvoll für die Charakteristik der Volksmenge alter und neuer Zeit.

I. Mentor nennt das Volk undankbar gegen Odysseus, der gütig und gerecht gewesen.

II. Ein Teil der Schuld der Freier fällt auf das Volk, weil es dieselben gewähren läſst.

III. Das Volk
  1. in Furcht vor den Freiern,
  2. Groll gegen Odysseus, weil er viele Ithaker mit sich fortgeführt,
  3. gleichgültig.

11. Wie sucht Athene (als Mentor) den Telemach zu thatkräftigem Handeln zu bestimmen, Od. 2, 270—9.

I. Nur durch Mut und Klugheit kann Telemach sich als würdiger Sohn seines Vaters zeigen.
  Gröfse dieser Aufgabe.
II. Ist er das, so soll er sich nicht um das Treiben der Freier kümmern,
  1. denn sie sind thöricht,
  2. das Verderben ist ihnen sicher.
III. Mentor (Athene) verspricht ihm Hilfe (zur Erlangung eines Schiffes).

12. Entwickelung der Charaktere Telemachs und der Freier, Od. 2, 296—330.

Einl.: Die Entwickelung der Charaktere bedeutsam für den Fortschritt der Handlung.
I. Telemach
  1. verschmäht an der Freude der Freier teilzunehmen,
  2. wirft den Freiern ihr Verhalten während seiner Kindheit vor,
  3. kündigt ihnen offenen Kampf an
  4. und seinen festen Entschlufs, die Reise zu unternehmen.
II. die Freier
  1. teils heuchlerisch freundlich, wie Antinoos,
    a) Aufforderung an ihrer Freude teilzunehmen,
    b) scheinbare Anteilnahme an dem Zweck seiner Reise,
  2. teils Hohn und Spott über seine Fahrt und seine Drohung,
  3. teils Hoffnung auf seinen Untergang und die Möglichkeit seine Güter zu teilen.

13. Die Reise Telemachs und ihre Wirkung. 3. und 4. Buch.

Einl.: Die Absicht des Dichters.
I. Telemach lernt die Freunde seines Vaters kennen,
II. erwirbt Lebensklugheit und Entschlossenheit im Handeln,
III. wird durch die Kunde vom Ruhm seines Vaters angespornt ihm nachzustreben,
IV. hört ausdrückliche Ermahnungen, seine Thatkraft zu beweisen nach dem Vorbild seines Vaters.

14. Odysseus und Kalypso, Od. 5, 75.

Einl.: Romantische Episode, vgl. Odysseus und Nausikaa, oder Schilderung der Wohnung der Kalypso.
I. Odysseus bewährt
  1. seine Liebe und Anhänglichkeit an Penelope und Ithaka, trotz der Verlockungen,
  2. seine Vorsicht und Klugheit (Eid der Kalypso).
II. Kalypso
  1. sucht ihren Anspruch auf den von ihr geretteten Odysseus zu wahren,
  2. deutet hin auf den Widerwillen der Götter gegen die Verbindung einer Göttin mit einem Sterblichen (vgl. Peleus und Thetis, Anchises und Aphrodite).
  3. Schmerz über die anbefohlene Trennung,
  4. resignierte Unterwerfung unter das Gebot.

5. Liebevoller Rat und Beihilfe zur Abfahrt mit indirektem Versuch, den Odysseus zurückzuhalten durch Schilderung der ihm drohenden Gefahren und Hinweis auf ihre göttliche Schönheit.

Schlufs. Festigkeit des Odysseus.

15. Odysseus im Seesturm, 5, 299—312.

Einl.: Der Sturm retardierendes Moment.

I. Furcht, dafs die von Kalypso verkündigten Leiden ihn treffen.
II. Glücklich die vor Troia Gefallenen und Wunsch unter ihrer Zahl zu sein,
III. dann hätte auch er ehrenvolle Bestattung und Ruhm erlangt.
IV. Aber trotzdem keine Reue über seine Trennung von Kalypso und Sehnsucht nach dem Leben bei ihr.

16. Mit welchen Gewalten hat Odysseus (in der Odyssee) zu kämpfen?

Einl.: Der Held bewährt sich im Kampf.

I. Kampf mit der Feindschaft des Poseidon und den diesem untergebenen Element, Meer, Sturm,
II. mit zauberischen Gewalten (Kirke),
III. mit der Thorheit seiner Gefährten und der durch sie veranlafsten Feindschaft wilder Stämme, Kikonen etc.
IV. mit Verlockungen zu Lebensgenufs (Kalypso), häuslichem Glück (Nausikaa, Alkinoos),
V. mit seiner eigenen Abenteuerlust (Sirenen, Polyphem),
VI. mit der durch den Übermut und Frevel der Freier erregten Zornesleidenschaft,
VII. mit der offenen Gewalt der Freier,
VIII. mit dem Mifstrauen der Penelope.

Schlufs: Trotzdem glückliches Ergebnis.

17. An welchen Gewalten fand Odysseus Beistand?

I. an Göttern: Zeus, Athene, Hermes (gegen Kirke), Kirke bei der Fahrt in die Unterwelt, Leukothea,
II. an seiner eigenen Klugheit und Beharrlichkeit, Selbstbeherrschung,
III. an seiner Festigkeit gegenüber den Lockungen (Kirke, Kalypso und Nausikaa),
IV. an der Zuneigung anderer zu ihm (Kalypso, Leukothea, Nausikaa und Alkinoos),
V. 1. an der Tüchtigkeit seines Sohnes und der Treue der Penelope,
   2. Treue mancher seiner Diener (Eumaios),
VI. Bewufstsein seines guten Rechtes gegenüber den Freiern.

18. Wie sucht Odysseus die Teilnahme der Nausikaa zu erregen? (6, 145—185.)

Einl.: Odysseus Verhalten Frauen gegenüber.

I. Preis ihrer Schönheit, besonders in Darstellung der Wirkung der Schönheit auf andere (Eltern, Brüder, Bräutigam),
II. Annahme, sie sei vielleicht eine Gottheit,
III. Erzählung seiner Leiden.
IV. Bitte um Beistand, begründet durch den Hinweis, dafs er niemand sonst kennt.
V. Der Wunsch, dafs die Götter sie für die Hilfe belohnen mögen.

Schlufs: Odysseus kennt weibliche Eitelkeit, Mitleiden.

19. Verhalten der Nausikaa zu der Bitte, 6, 185—215.

Einl.: Die schwierige Lage der Nausikaa.

I. Sie läfst sich leiten

1. von der frommen Anschauung, dafs Zeus die Glückslose austeilt und jeder das seine tragen mufs,
2. von der feinen Beobachtung, dafs Odysseus keinem schlechten Mann gleicht.

II. Sie sagt Odysseus ihre Hilfe zu mit der Erklärung, dafs sie als Königstochter diese Hilfe leisten kann.

III. 1. Sie bethätigt das Mitleid, läfst Odysseus Speise etc. reichen und
2. sie begründet es den Dienerinnen gegenüber durch den Hinweis auf die Pflicht des Hilfeleistens. Begründung: die Fremden stehen unter dem Schutz des Zeus.

IV. Sie zeigt, dafs die Furcht der Dienerinnen unbegründet,
1. weil die Phäaken den Göttern lieb sind,
2. weil sie fern von den andern Menschen wohnen.

V. Sie wird gewonnen durch die Persönlichkeit des Odysseus, wünscht, dafs einst ihr Gatte so sei.

20. Verhalten der Nausikaa bezüglich der Einführung des Odysseus in die Stadt, 6, 255—315.

Einl.: Nausikaa hat Mut, aber auch

I. mädchenhafte Scheu vor übler Nachrede und Spott der Phäaken.

II. Begründung aus dem Charakter der Phäaken
1. im allgemeinen,
2. in dem besonderen vorliegenden Fall
   a) als sei sie hochmütig,
   b) als habe sie den Gatten von ferne geholt, die Phäaken verschmäht.

III. Sie erkennt die Berechtigung des Tadels an, wenn sie mit dem Fremden zusammen in die Stadt kommen wollte.

IV. Giebt Odysseus Verhaltungsmafsregeln für den Weg in die Stadt und sein Benehmen im Königspalast.

21. Das Verhältnis zwischen Odysseus und seinen Gefährten.

Einl.: Die beiden Teile aufeinander angewiesen, vergl. Prooem.

I. Verhältnis der Unterordnung der Gefährten
1. begründet a) in der Stellung des Odysseus als Herrscher,
   b) in seiner überlegenen Klugheit.
2. ersichtlich: Odysseus ordnet an, wohin die Fahrt zu richten, schickt Gefährten auf Kundschaft aus etc.

II. Gegenseitige Unterstützung.
1. Odysseus a) warnt vor unklugen Handlungen (bezügl. der Rinder des Sonnengottes),
   b) sorgt für das Wohl derselben, 10, 155. 174.
   c) erlöst sie wieder aus der Verzauberung bei Kirke,
   d) bringt sie zur Weiterfahrt von den Lotophagen, 9, 95.
2. Die Gefährten
   a) thätig als Ruderer, ermöglichen so auch dem Odysseus, den Gesang der Sirenen zu hören,
   b) sie gehen auf Kundschaft aus, so bei Kirke,
   c) sie mahnen den Odysseus an Heimfahrt, 10, 471 f.

III. Schädigung durch beide Teile
1. durch Odysseus: durch seine Wifsbegierde, Sendung zu Kirke, bei Polyphem (z. T. entschuldbar durch die Notwendigkeit der Lage, 10, 190. 10, 437,

2. durch die Gefährten,
   a) Ungehorsam bei den Kikonen, 9, 44,
   b) bezügl. des Schlauchs des Aeolos,
   c) bezügl. der Rinder des Sonnengottes.

IV. Mißgunst der Gefährten gegen Odysseus
   a) wegen der Mühsale, die er ihnen auflegt,
   b) wegen seiner vermeintlichen Reichtümer (Schlauch des Aeolos),
   c) Führer der Unzufriedenen: Eurylochos (10, 269 ff., 429) reizt die anderen auf (12, 270—95. 339—50); er will lieber raschen Tod als langes Verschmachten.

22. Wie sucht Odysseus den Aias zu versöhnen? 11, 543 ff.

Einl.: Das Thatsächliche, oder: ein neuer Zug im Charakter des Odysseus.

I. Frage des Vorwurfs, daß Aias seinen Groll nicht vergißt.

II. Einräumung, daß die zum Preis ausgesetzten Waffen zum Unheil für die Griechen wurden.

III. Anerkennung der Tapferkeit des Aias. Trauer der Griechen um seinen Verlust wie um Achilles.

IV. Die Schuld liegt an Zeus, der das verhängt hat.

V. Aufforderung an Aias, die Worte des Odysseus anzuhören und seinen Groll, seine Leidenschaft zu beherrschen.

Schluß: Odysseus zeigt sich versöhnlich, Aias unversöhnlich.

23. Kränkung und Versöhnung des Odysseus bei den Phäaken, Od. 8, 131—260; 384—416.

Einl.: Auch bei freundlich Gesinnten sollte Odysseus nicht ohne bittere Erfahrungen bleiben.

I. a) Die Kränkung geht aus von der Aufforderung der zwei Söhne des Alkinoos an Odysseus zur Teilnahme am Kampfspiel.
   b) Odysseus empfindet das als Spott, da er Kummer und Sehnsucht nach der Heimat empfindet.

II. Steigerung der Kränkung durch die Äußerung des Euryalos, Odysseus scheine kein Mann der Waffen zu sein.

III. Odysseus in seinem Unmut macht auf Verschiedenheit zwischen äußerer Schönheit und innerem Wert aufmerksam, er beruft sich auf seine frühere Tüchtigkeit, die jetzt durch Leiden vermindert ist.

IV. Sein Entschluß mitzukämpfen und der glänzende Sieg.

V. Steigerung des Selbstgefühles des Odysseus,
   1. er ist auch zu anderen Kämpfen bereit, nur nicht mit den Gastfreunden,
   2. er will aber nicht mit den Helden früherer Zeit wetteifern.

VI. Vermittelung durch Alkinoos,
   1. der zugesteht, daß Odysseus gereizt wurde,
   2. der die Stärke und Schwäche der Phäaken darlegt (Seefahrt, Gesang — Faust- und Ringkampf).

VII. Versöhnung des Odysseus von seiten
   1. des Alkinoos durch Gastgeschenke,
   2. von seiten des Euryalos durch Entschuldigung, Geschenke und gute Wünsche zur Heimkehr,
   3. Odysseus ist versöhnt, wünscht Euryalos Glück.

24. Abschied zwischen Nausikaa und Odysseus.

Einl.: Anmutiges Idyll zwischen dem Sturme des Meeres und den Kämpfen.

I. Nausikaa ergriffen von der äufseren Erscheinung des Odysseus (schon bei der Begegnung am Ufer) und seinem inneren Wesen.

II. Sie wünscht, er möge auch in der Heimat ihrer gedenken als seiner Retterin; die in den Worten liegende tiefere Neigung.

III. Odysseus beteuert seine Verehrung und Dankbarkeit.

Schlufs: Wirkung der Scene auf uns; Hinweis auf Behandlung des Stoffs durch neuere Dichter.

25. Bedeutung des Gesanges für Lebensgenufs nach den Worten des Odysseus (9, 1—11) und Schillers (Graf von Habsburg) etc.

I. Der Gesang mufs so beschaffen sein, dafs er das Gemüt in höhere Sphären erhebt, ernster oder heiterer Art.

II. Der sinnliche Lebensgenufs erhält durch Gesang höhere Weihe.

26. Die Lockung der Sirenen, 12, 183—92.

Einl.: Welche Ideen haben Gewalt über die Menschenseele?

I. Die Aufforderung der Sirenen enthält das Lob des Helden (des Odysseus).

II. Berufung auf das Beispiel anderer.

III. Hinweis auf die Wirkung ihres Gesanges,
1. Vergnügen, 2. Weisheit.

IV. Durch die Sirenen kann der Held alle Vorgänge auf der Welt erfahren (Wifsbegierde, Neugier des Menschen).

Schlufs: Wie ermöglicht Odysseus sich den Genufs und meidet die Gefahr?

26[b]. Die Lockung der Sirenen und ihre Gefahren.

Einl.: In der Scene liegt auch ein tieferer Sinn.

I. Verlockung des Menschen durch ideelle Gewalten: Gesang, Dichtkunst, Ruhm.

II. Die dabei drohende Gefahr sittlicher Art.

III. Widerstandsfähigkeit der Menschen, verschieden nach Charakter und Bildung.

IV. Vergleich mit der Loreley.

Schlufs: Der Ausgang für den Schiffer und für Odysseus.

27. Die verschiedenen Gewerbe bei Homer. Kulturzustand auch aus den Gewerben erkennbar.

I. Der Schmied: Härten des Eisens etc. 9, 392.

II. Der Vergolder und Goldarbeiter, Goldsticker.

III. Der Zimmermann und seine Werkzeuge, 9, 386.

IV. Der Fischer.

V. Der Weber.

VI. Der Sänger.

VII. Der Arzt.

VIII. Der Wahrsager.

28. Wie verhält sich Athene gegen Odysseus bei seiner Ankunft in Ithaka? 13, 290—425.

Einl.: Der Dichter erklärt einen Teil des Plans der Dichtung.

I. Athene rühmt des Odysseus Klugheit und Gewandtheit, Listen und Ausreden zu ersinnen, erkennt an, dafs er ihr hierin ähnlich und dafs sie deswegen sich seiner annimmt.

II. 1. Ironische Verwunderung, daſs er noch in seiner Heimat Täuschung anwendet und
2. daſs er sie nicht erkannt hat, aus einem Täuschenden selbst ein Getäuschter wird.

III. Sie erinnert ihn, auf seinen Vorwurf ihm fern geblieben zu sein, an die Dienste und Hilfe, die sie ihm geleistet, erklärt, warum sie den Telemach die Fahrt unternehmen lieſs.

IV. Sie giebt ihm Verhaltungsmaſsregeln
1. den Eumaios, als wackeren, treuen Helfer aufzusuchen,
2. mahnt ihn, den Übermut der Freier zu ertragen und sich nicht erkennen zu geben.

V. Tröstet und ermutigt ihn durch die Aussicht auf Bestrafung der Freier.

29. Charakter des Eumaios bei seinem Zusammentreffen mit Odysseus, B. 14.

Einl.: Bedeutung der Person des Eumaios im Gedicht.

I. Seine Menschenfreundlichkeit: er schützt den fremden Bettler gegen seine Hunde und nimmt ihn bei sich auf.

II. Trauer über das Schicksal und den wahrscheinlichen Untergang des Odysseus: Treue des Dieners.

III. Sein Rechtsgefühl zeigt sich in seinem Unwillen über das Treiben der Freier.

IV. Klugheit und Vorsicht: Miſstrauen gegenüber den Versicherungen des Bettlers von baldiger Rückkehr des Odysseus.

V. Praktischer Sinn: er liebt das unnütze und vergebliche Fragen und Forschen nicht.

VI. Eifer in seinem Dienst, der Sorge für seine Herde.

VII. Frömmigkeit: er ehrt die Gebote der Götter (Gastfreundschaft auch gegen Bettler).

VIII. Freude an Erzählung von (wahren oder erdichteten) Vorgängen.

30. Wie erregt Odysseus als Fremder den Zorn des Telemach gegen die Freier?

Einl.: Bedeutung der Hilfe Telemachs bei der Bestrafung der Freier.

I. Durch den Hinweis, daſs sogar ein Fremdling über die Frevel der Freier zürnt.

II. Durch Aufzählung der Fälle, in denen das geduldige Ausharren des Telemach zu rechtfertigen ist (wenn er dem Volk verhaſst ist oder seine Angehörigen ihn im Stich lassen).

III. Durch die Versicherung, daſs er (Odysseus) selbst das nicht dulden würde, wenn er jung wäre.

IV. Durch die Beteuerung, daſs der Tod erträglicher wäre, als solchen Frevel mit anzusehen.

31. Verhalten des Odysseus und Telemachs bezüglich des Racheplanes gegen die Freier 16, 225—320.

I. Auf die Frage des Odysseus äuſsert Telemach Bedenken, ob sie beide die Freier überwinden können.

II. Odysseus verweist ihn auf Zeus und Athene als Helfer.

III. Odysseus giebt Anweisung für den Ausbruch des Kampfes, will Prüfung der Diener und Dienerinnen.

IV. Telemach glaubt, die Prüfung der Dienerinnen genüge.

V. Ergebnis: bei Odysseus neben der Klugheit Vertrauen auf die Götter; bei Telemach kluge Ratschläge.

32. Charakter des Melanthios 17, 210—53.

Melanthios Gegenbild des Eumaios.

I. Sein Charakter zeigt sich in Beschimpfung des Eumaios und des fremden Bettlers,
II. in Mifsgunst über das, was dem Fremden zuteil werden könnte.
III. Drohung, dafs der Fremde werde mifshandelt werden.
IV. Kundgebung feindlicher Gesinnung gegen Odysseus und Telemach.

Ergebnis: Untreue gegen den Herrn im Verein mit Roheit des Wesens.

33. Wodurch wird der Unwille des Antinoos gegen Odysseus erregt? 17, 360.

Einl.: Steigerung des Frevelsinns des Antinoos

I. durch die vorwurfsvolle Antwort des Eumaios auf den rohen Tadel des Antinoos, die
   1. das Herbeiführen des Bettlers rechtfertigt,
   2. die Härte des Antinoos gegen die Knechte tadelt,
   3. sich beruft auf Penelope und Telemach;
II. dadurch, dafs Telemach
   1) spöttisch die Vormundschaft des Antinoos zurückweist und sein Recht wahrt,
   2) ihm Hartherzigkeit und Egoismus vorwirft;
III. dadurch, dafs Odysseus selbst ihn um eine Gabe bittet und an den Wechsel des Glückes erinnert, und an den Widerspruch zwischen dem Äufseren und der Gesinnung des Antinoos.

Ergebnis: Antinoos fügt Odysseus eine Mifshandlung zu, erregt auch den Tadel mancher Freier.

Schlufs: Antinoos erregt den Unwillen des Telemach und der Penelope.

34. Iros. 18, 1—100.

I. der Mifsgunst gegen den fremden Bettler.
II. Prahlerei, Drohung.
III. Furcht, schmähliche Niederlage.

35. Mahnung des Odysseus an Amphinomos, 18, 120—37.

Einl.: Probe, ob einzelne Freier wert sind der Rettung.

I. Odysseus erkennt die verständige, menschenfreundliche Gesinnung des Amphinomos an,
II. er erinnert ihn an den Wechsel des Glücks und stellt sich selbst als Beispiel hin,
III. er ermahnt ihn
   1. nicht ungerecht zu sein, begründet es durch Schilderung der Frevel der Freier,
   2. sich bei Zeit zu retten vor der drohenden Rache.

Wirkung: Amphinomos wird nachdenklich, aber giebt dem keine Folge, geht mit zu Grunde.

36. Warnung des Odysseus an Eurymachos, 18, 360.

Einl.: Zweiter Versuch des Odysseus, Freier zu retten, d. h. zu bessern.

I. Anlafs:
   1. Spott des Eurymachos über die Kahlheit des Odysseus,
   2. Anerbieten desselben, ihn als Arbeiter zu nehmen, mit Hohn über seine vermutliche Faulheit.
II. Antwort des Odysseus, der
   1. seine körperliche Stärke betont,
   2. dem Eurymachos unfreundliches und hochmütiges Wesen vorwirft und
   3. ihn drohend auf die mögliche Heimkehr des Odysseus hinweist.

37. Wie verhält sich Odysseus den Freiern gegenüber?

I. Er stellt sie durch sein Betteln auf die Probe,
II. mahnt sie an ihr Unrecht und die Möglichkeit eines Umschwunges der Dinge,
III. fordert sie zur Änderung ihres Verhaltens auf,
IV. duldet, nach Athenes Rat, ihre Mifshandlungen.

38. Begegnung zwischen Odysseus und Penelope, 19, 103—360.

Einl.: Bedeutungsvoller Fortschritt der Handlung.
I. Odysseus weicht der Frage der Penelope nach seinem Vaterlande mit dem Lob ihrer Vorzüge aus.
II. Er erfährt durch ihre Erzählung ihre Treue, aber auch ihre mifsliche Lage (Drängen der Freier auf Heirat; durch ihr Zögern wird das Vermögen des Telemach aufgezehrt).
III. Auf Penelopes wiederholte Frage nach seiner Heimat verflicht er in seine Erzählung die Person des Odysseus,
IV. gewinnt dadurch, nachdem Penelope die Wahrheit dieses Teils seiner Erzählung erkannt hat, ihr Wohlwollen,
V. stellt ihr, auf ihre Klage um Odysseus, dessen Ankunft in sichere Aussicht.
VI. Penelope mifstraut seiner Prophezeiung, sorgt für seine Verpflegung, lobt sein verständiges Verhalten gegenüber dem Freveltum der Freier.
Schlufs: Anmutiges Idyll: die vertrauensvolle Penelope, der verständige Odysseus, der Penelope vorbereitet.

39. Wie wird Odysseus der Penelope allmählich näher geführt?

Einl.: Plan des Dichters, die 20 Jahre getrennten Gatten gleichsam von neuem zusammenzuführen.
I. Erste Annäherung nach Thema 38.
II. Durch die erste Annäherung hat Penelope so viel Vertrauen zu dem fremden Bettler gefafst, dafs sie von ihm Auslegung ihres Traumes wünscht.
III. Odysseus erweckt in ihr den Gedanken der Rückkehr des Odysseus.
IV. Durch die häufigen Täuschungen glaubt sie auch jetzt nicht an die Deutung, aber ihre Gedanken sind auf Odysseus gelenkt.

40. Das Vertrauen des Odysseus auf göttliche Hilfe 20, 30—120.

Einl.: Diese Hilfe hatte sich in verschiedenen Fällen bewährt; jetzt kam die Entscheidungs-Scene.
I. Das Vertrauen des Odysseus ist bei dem Nahen der Entscheidung etwas wankend geworden. Zweifel,
1. wie er gegen so viele siegen kann,
2. wo er nach dem Sieg eine Zuflucht finden wird.
II. Das Vertrauen wird befestigt
1. durch Pallas Athene, die auf göttliche Macht hinweist,
2. durch prophetische Zeichen, Donner, Worte der Greisin, die den Freiern Verderben wünscht.

41. Empfindungen der Penelope am Vortag der Entscheidung, 20, 60—90.

Einl.: Der Gedanke an Odysseus war lebhafter geworden, aber auch die Mutlosigkeit.
I. Wunsch zu sterben durch Artemis oder Stürme und das Bild des Odysseus rein zu bewahren.

II. Auch der Schlaf bringt ihr keine Ruhe, sondern schreckende Träume.
Schlufs: Ihr Weinen veranlafst den Odysseus, Zeus um günstige Vorbedeutungen zu bitten, die auch eintreten.

42. Wie entwickelt sich der Charakter und das Thun der Freier?

Einl.: Frage, ob ein Fortschreiten desselben ersichtlich.

I. 1. Die Freier als kostspielige Belästigung des Hauses des Odysseus, 1, 144 ff. Äufserungen Telemachs.
2. Ihre Weigerung, von diesem Treiben abzulassen 2, 85—120. Taub gegen Vorzeichen, 148 ff.
3. Hohn des Eurymachos über Warnungen
Forderung, dafs Penelope eine Wahl treffe
Mifsachtung des Telemach
Unglauben gegen Vorzeichen
Verdächtigung des Warners, als spreche er aus Gewinnsucht } 179 ff.
4. Drohungen gegen den Warner und gegen Telemach, und (von Leiokritos) gegen Odysseus selbst. Also Hinwendung zu voller Gewaltthat, Verletzung des Rechts.
5. Versuch des Antinoos, den Telemach durch freundliche Worte zu verblenden.
6. Spott über die Absicht des Telemach, auf Kunde von seinem Vater auszuziehen, Verweigerung der Hilfe, Hoffnung, dafs er dabei umkommt.

II. Feindselige Handlungen:
1. Aussendung eines Schiffes, um Telemach zu überfallen, 4, 665 ff. 774—80. Die Freier rechtfertigen so selbst den Plan des Odysseus, sie zu ermorden.
2. Da Telemach unversehrt nach Hause kommt, verabreden sie, ihn zu Hause zu ermorden, 16, 371 f. Einwand des Amphinomos 16, 400 f.

III. Heuchlerischer Beschwichtigungsversuch des Eurymachos auf die Klage der Penelope, 16, 435 ff.

IV. Mifshandlungen des Odysseus in Wort und That, 17, 445. 18, 345—406. 20, 270 f. 289. Dazwischen Anwandlung von Gutmütigkeit 18, 105—120. 20, 320. Ahnung böser Folgen (Amphinomos), aber ohne Wirkung, 18, 153 f. Scheltworte gegen die treuen Diener, 21, 85.

V. Schritte, die Penelope zur Entscheidung zu drängen.
1. Vereitelung der List der Penelope (Leichengewand des Laertes), 2, 93—125.
2. Darbringen der Brautgeschenke, 18, 285.

VI. Zeichen des nahenden Untergangs:
1. Geistige Verwirrung der Freier, 20, 345—60.
2. Nichtachten der Prophezeiungen (des Theoklymenos), Spott, 20, 360. 375. 21, 150. 375.

VII. Versuche, den Bogenkampf zu bestehen, wobei sie die Überlegenheit des Odysseus anerkennen müssen, 21, 93—95. Leiodes, Antinoos, Eurymachos versuchen es vergeblich. Eurymachos fürchtet das Gerede über ihre Schwäche. (Penelope erinnert ihn, dafs ihr Werben und Verhalten ihnen auch keine Ehre bringe.)

VIII. Erkennung des Odysseus und Kampf, 22.
1. Sie glauben zuerst an unglücklichen Zufall.
2. Entsetzen bei der Erkennung, 22, 35.
3. Feige Entschuldigung des Eurymachos, 22, 45—60.
4. Kampf, Tod.

43. Entwicklung des Charakters des Telemach.

Einl.: Bedeutung desselben für den Verlauf der Handlung.

I. Trauer um seinen Vater; Sehnsucht, daſs er erscheine und die Freier vertreibe; aber noch keine Energie des Handelns, 1, 114—124.

II. Einwirkungen von auſsen.
1. Ermahnung des Mentes (1, 196) mit der Nachricht, daſs Odysseus noch lebt und kommen wird, der Aufforderung, eine Volksversammlung zu halten und eine Fahrt auf Kunde nach Odysseus zu unternehmen, 1, 195—305, vgl. Thema 11.
2. Ermahnung des Mentes (Athene), 270—295.
3. Tadel der Penelope, daſs er den Bettler miſshandeln lasse, 18, 264 ff.

II. Wirkung.
1. Der verständige Sinn Telemachs zeigt sich schon in seinen Worten zu Penelope über Wesen und den Stoff einer Dichtung 1, 345.
2. Wirkung der Ermahnungen:
   a) Die Worte des Telemach an die Freier im Palast, 1, 368—80. Wirkung auf die Freier: höfliche Worte des Eurymachos.
   b) Telemach schildert in der Versammlung das Treiben der Freier, fordert Hilfe, erklärt die Fahrt zu unternehmen, 2, 215 ff.
   c) Telemach zeigt verständige Überlegung und Beurteilung in der Verabredung mit Odysseus, 16, 235 ff.,
   d) tadelt die Freier und fordert sie zum Fortgehen auf,
   e) nimmt Odysseus mit festen Worten in seinen Schutz, 20, 257—61. 304,
   f) zeigt seine körperliche Kraft bei dem Spannen des Bogens, 21, 100.
   g) Er wahrt sein Recht über den Bogen, 21, 363. 370,
   h) seine Autorität im Hause auch gegen Penelope, 21, 350,
   i) beweist seinen Mut im Kampf.

Schluſs: Zu der zum Teil durch äuſsere Einwirkung erweckten Thatkraft kommt hinzu warme Liebe zu den Eltern, Wohlwollen und Freundlichkeit gegen Diener und Dienerinnen.

44. Beispiele tragischer Ironie.

Einl.: Bedeutung der tragischen Ironie.
1. Leiodes sagt: der Bogen des Odysseus werde viele treffliche Männer des Lebens berauben, 21, 140.
2. Penelope: der Bettler werde sie, auch wenn er den Bogen spanne, nicht als Gattin heimführen, 21, 311 ff.
3. Ein Freier wünscht, jeder Wunsch möge dem Odysseus gelingen, wie er jetzt vermöge den Bogen zu spannen 21, 400 f.

45. Unterscheidung von äuſserer und innerer Ehre durch Penelope, 21, 320 ff.

1. Eurymachos fürchtet die Schande, für schwächer als Odysseus gehalten zu werden.
2. Penelope sieht Schande darin, das Haus eines trefflichen Mannes durch Schwelgen zu entweihen.

46. Wie sucht Eurymachos vor dem Entscheidungskampf den Odysseus zu besänftigen? 22, 44—60.

Einl.: Charakter des Eurymachos.

I. Er räumt die Schuld der Freier ein.

II. Odysseus habe Anlafs zu verzeihen,
   1. der Hauptschuldige, Antinoos, ist tot,
   2. dieser hat den Hauptfrevel beabsichtigt, den Telemach der Herrschaft zu berauben und zu töten (unwahre Behauptung).

III. Odysseus solle sein Volk schonen; sie seien bereit ihm gehorsam zu sein und Ersatz zu leisten.

Schlufs: Odysseus verwirft das Anerbieten.

47. Züge der Leidenschaft und der Selbstbeherrschung in Odysseus.

Einl.: Odysseus einigemale in zorniger Leidenschaft.

I. Leidenschaft.
   1. Er reizt den Polyphem durch Mitteilung der Überlistung.
   2. Er ist versucht den Eurylochos wegen Tötung der Rinder des Sonnengottes zu töten.
   3. Er verweigert Schonung gegen die Freier zu üben.

II. Selbstbeherrschung und Mäfsigung.
   1. Er bezwingt sich bei dem Anblick des Treibens der Freier in ihren Mifshandlungen in Wort und That.
   2. Er wehrt dem Jubel der Eurykleia über die Tötung der Freier, 22, 410.

Schlufs: Vereinigung menschlicher Leidenschaft mit Selbstbeherrschung.

48. Wie verhält sich Penelope zu der Nachricht von der Rückkehr des Odysseus?

Einl.: Penelope war oft getäuscht worden.

I. Vorbereitende Mitteilungen, Vorausverkündigungen
   1. des Halitherses in der Volksversammlung, 2, 165,
   2. des Mentes (Athene) zu Telemach, 1, 197—206,
   3. des Odysseus (als Bettler) 19, 185 ff. und seine Deutung ihres Traumes 19, 535—80 (Zweifel der Penelope).

II. Ihr Verhalten bei der Nachricht von der erfolgten Rückkehr des Odysseus durch Eurykleia, 23, 1—9.
   1. Sie hält es für Wahngedanken der Eurykleia.
   2. Sie wirft der Eurykleia vor, sie vermehre ihre Leiden, von denen der Schlaf ihr Ruhe gebe.
   3. Ausbruch der Freude auf wiederholte Aussage der Eurykleia.
   4. Neuer Zweifel, es könne ein Gott sein, der die Freier getötet.
   5. Scheu und Zweifel, wie sie den Gatten begrüfsen soll. Unwille des Telemach, 23, 85.
   6. Sie will den Odysseus an geheimen Zeichen prüfen, begründet ihre Zurückhaltung mit den früheren Täuschungen. Erkennung. Vergleich mit der Erkennung zwischen Iphigenie und Orest bei Goethe.

49. Stimmung der Ithakesier über die Rachethat des Odysseus, 24, 420 ff.

I. Feindlich, besonders der Vater des Antinoos, er reizt das Volk auf
   1. wegen des Verlustes der mit Odysseus fortgezogenen Männer,
   2. wegen der Tötung der Freier,

3. begründet sein Racheverlangen mit der sonst drohenden Schande (Anklang an Blutrache).

II. Vermittelnde Äufserung: Medon: Odysseus habe mit Hilfe der Götter gehandelt.

III. Verteidiger für Odysseus: Halitherses macht geltend, die Väter der Freier trügen Schuld, da sie jene gewähren liefsen, Frevel zu üben.

Wirkung: ein Teil des Volks beharrt im Groll. Nach langem Kampf stiftet Athene Frieden. (Schlufs folgt.)

7. Über die Verwendung der Projektion im geschichtlichen und geographischen Unterricht.

Von Prof. Dr. Meyer (Stettin).

In der bekannten viel angeführten westfälischen Instruktion für den geschichtlichen und geographischen Unterricht vom 22. September 1859 wird bereits verlangt, dafs „bei der Berücksichtigung des Kulturgeschichtlichen“ die Epochen in der Geschichte der bildenden Künste an Abbildungen solcher Werke, die den jedesmaligen Standpunkt am deutlichsten bezeichnen, zu erörtern sind, und a. a. O. heifst es ebenda: „Von Wichtigkeit ist es für die Anschaulichkeit dafs so oft als möglich bildliche Darstellungen von Personen, einzelnen Begebenheiten, Gegenständen der Kunst, des privaten und öffentlichen Lebens vorgezeigt und eingeprägt werden.“ In Bezug auf den geschichtlichen Unterricht in den Realschulen heifst es ferner: „Die Schule kann den Realschülern mit Hilfe anschaulicher Lehrmittel wenigstens die Vorbereitung geben, dafs sie durch ihre Kenntnis vom Leben des Altertums befähigt werden, den Einflufs zu begreifen und zu würdigen, den dasselbe auf die künstlerische Entwickelung aller nachfolgenden Geschlechter gehabt hat.“

In den Lehrplänen von 1882 wird der Gebrauch von Anschauungsmitteln für den Geschichtsunterricht weder erwähnt noch empfohlen oder gefordert; in denen von 1892 jedoch heifst es in den methodischen Bemerkungen zum Geschichtsunterricht: „Zur Belebung des geschichtlichen Unterrichts empfiehlt es sich, charakteristische Anschauungen heranzuziehen.“ Mit solchen Anschauungen können aber nicht etwa „geschichtliche Karten“ gemeint sein, denn auf den Gebrauch von Karten beziehen sich andere Stellen, z. B.: S. 40, wo „die Einprägung des geschichtlichen Schauplatzes auf allen Stufen“ verlangt wird, wie bereits 1882 auf S. 16 „Bekanntschaft mit dem Schauplatze der

historischen Begebenheiten" gefordert und auf S. 23 gesagt wird: „Es ist unbedingt darauf zu halten, dafs mit der Erinnerung an jedes historische Ereignis sich die Kenntnis seines Orts fest verbinde". Jedenfalls sind hier solche Anschauungen gemeint, wie sie in der westfälischen Instruktion angeführt sind, also solche, die auf das deutlichste den Charakter ihrer Zeit wiederspiegeln, als Personen, Bau- und Kunstdenkmäler der verschiedenen Zeiten und Stile.

Vielfach glaubt man nun, wie es so manche Lehrbücher der Geschichte beweisen, durch Einfügung von kleinen Bildchen in den Text dieser Forderung gerecht zu werden, jedoch leiden diese billigen Abbildungen oft an Unwahrscheinlichkeit, sind meist zu klein, auch in zu geringer Anzahl vertreten, um auf den Schüler einen Eindruck machen zu können. Sie verteuern das Lehrbuch und wenn sie im Unterricht recht verstanden werden sollten, dann müfsten gleichzeitig mit den kleinen Bildchen entsprechende Wandtafeln angewandt werden, auf welchen die Schüler dasselbe sehen, was sie in den Abbildungen des Lehrbuches vor sich haben. Erst dann würden solche Anschauungen von Nutzen sein. Ohne diese Wandtafeln fehlt dem Unterricht der Charakter des „gemeinsamen" Sehens, Hörens und Verstehens, da der Lehrer bei der Besprechung des kleinen Bildes im Leitfaden sich nicht versichern kann, ob der Schüler gerade dasjenige an dem Bilde scharf betrachtet, was gesehen und besprochen wird. Es geht hier wie mit der Anwendung des Mikroskops in dem naturwissenschaftlichen Unterricht, wo der Lehrer ebenfalls nicht sicher ist, ob der Schüler gerade das gesehen und verstanden hat, worauf es ankommt. Darum hat man hier schon zur Projektion von Mikrophotographien oder zur direkten Vergröfserung mikroskopischer Präparate seine Zuflucht genommen, so dafs das von allen gleichzeitig gesehene Bild gemeinsam in allen seinen Teilen betrachtet und gemeinsam verstanden wird. Durch an den Schüler gerichtete Fragen, durch Forderung kurzer mündlicher oder auch schriftlicher Darlegung kann ermittelt werden, ob er das Gezeigte richtig verstanden und sich angeeignet hat.

Sollte nun nicht derselbe Weg im geschichtlichen und geographischen Unterricht eingeschlagen werden können?

Sehr dankenswert sind die Seemannschen Wandtafeln, welche in einem ziemlich grofsen, aber noch lange kein Quadratmeter erreichenden Format bereits in zweckmäfsiger Weise zur Belebung des Unterrichts beitragen können.

Sie sind jedoch viel zu teuer, als dafs jede Schule sie anschaffen könnte und für gröfsere Klassen noch zu klein. Anstatt einer Seemannschen Photographie, welche drei Mark kostet, kann man drei Projektionsbilder

anschaffen, diese mit Hilfe der Projektion auf einen Schirm werfen und viermal so grofs machen als diese Wandtafelbilder sind.

Man wende nicht dagegen ein, dafs ja dann ein Projektionsapparat mit Zubehör, die nötige Lichtquelle, als Petroleum-, Kalklicht u. s. w., angeschafft werden müfste. Aber wenn man bedenkt, dafs ein solcher Apparat in den verschiedensten Fächern verwandt werden kann, so ist das dafür ausgegebene Geld doch wieder in der besten Weise verwandt. Da in den meisten Städten, wo höhere Schulen sind, bereits Gas zu finden ist, so empfiehlt sich am meisten die Anwendung des Kalklichts, da das Petroleumlicht an und für sich zu schwach ist und aufserdem einen unangenehmen Geruch verbreitet.

Aber auch an solchen Orten, wo kein Gas zu haben ist, kann durch einen Benzinbrenner[1]) dasselbe ersetzt werden. Ein anderer Einwand gegen die Anwendung der Projektion betrifft das Dunkelzimmer, in welchem die Darstellung der Bilder vor sich gehen soll. Die Schüler sind im Dunkeln nicht so zu beaufsichtigen, wie in der hellen Klasse und die Neigung zu Störungen und Unnützlichkeiten macht sich hier mehr geltend als anderswo. Aber in Wirklichkeit wird das Zimmer nicht so dunkel, da schon der weifse Schirm ein Licht über alle verbreitet und anderseits ist die Projektionsstunde im strengsten Sinne wie jede andere Schulstunde zu behandeln, denn dasjenige, was gezeigt wird, gehört eben mit zum Unterricht und, wie schon oben gesagt, kann durch Frage und Antwort, Erklärung und an das Gesehene angeknüpfte kleinere Aufgaben die Spannung der Aufmerksamkeit beständig erhalten bleiben. Wird doch auch im Dunkelzimmer das Tellurium gezeigt und erörtert, die Rotation der Erde, die Schattenrichtung am Morgen, Mittag und Abend, sowie die Entstehung der Mond- und Sonnenfinsternisse gezeigt und erläutert, verstanden und wiedergegeben.

Wie sehr die Projektion im Geschichtsunterricht bereits in anderen Ländern angewandt wird, namentlich in England und Frankreich, darüber kann uns der in jedem Jahre neu erscheinende Bilderkatalog der Londoner Firma Newton & Co.[2]) Aufschlufs geben. Derselbe enthält für englische Profangeschichte nicht weniger als 277 Photographien, welche die Porträts der Herrscher von König Arthur bis zur Königin Viktoria sowie die Hauptbegebenheiten der englischen Geschichte darstellen. Dieselben werden den Schülern im Dunkelzimmer vorgeführt und jedes Colleg kann sie für billigen Preis leihweise aus London beziehen oder auch erwerben. In Frankreich

1) Benzinbrenner fertigt Ernst Meckel, Mechaniker in Berlin NO, Kaiserstr. 35.

2) Newton & Co., 3. Fleet-Street, Temple Bar, London E. C.

besteht seit dem Jahre 1880 in Havre eine Gesellschaft, welche sich Enseignement scientifique par l'aspect nennt, eine grofse Sammlung von Projektionsbildern bereit hält und dieselben an die Schulen des ganzen Landes leihweise versendet, welche durch Zahlung von 10 frcs. jährlich Mitglieder der Gesellschaft geworden sind.

In dieser jährlich immer mehr vervollständigten Sammlung von Photogrammen befanden sich 1894 allein 21 Serien über französische Geschichte, deren jede etwa 25 Bilder enthielt, also mehr als 500 Bilder der Art im ganzen.

Ebenso besteht in Ypern in Belgien eine solche Gesellschaft, die sich Société pour la propagation de l'Enseignement scientifique par les projections photographiques lumineuses nennt.

Auch in Wien hat sich seit längeren Jahren durch die Anregung eines Gemeindelehrers Poruba, ein wissenschaftlicher Verein „Skioptikon" gebildet, der den Zweck verfolgt, seine gesammelten Photogramme nicht allein den Erwachsenen im Verein, sondern vorzugsweise auch den Schulen zu gute kommen zu lassen. In Amerika bestehen sowohl in New York als auch in New Orleans und an anderen Orten (wie z. B. in Denver-Colorado) Firmen, welche für die Schulen stets reichhaltige Lager von Glasbildern bereit halten.

Wenn nun die Lehrpläne für den Geschichtsunterricht charakteristische Darstellungen verlangen, so müfste, falls man die Projektion anwenden wollte, auch in Deutschland ein Vorrat solcher Bilder vorhanden sein, die von den Schulen entweder angeschafft oder leihweise bezogen werden könnten. Leider aber ist dies nicht der Fall. Diejenigen Firmen, welche, wie der Hofphotograph A. Fuhrmann in Berlin oder die Photographen Liesegang in Düsseldorf und Krüfs in Hamburg, Bilder zum Verkauf haben, entnehmen dieselben meist der Weltfirma Lévy et ses fils[1]) in Paris, die bereits über 20000 der besten Aufnahmen aus aller Welt verfügt, oder sie beziehen dieselben von Newton & Co. in London.

Von der Firma Lévy et ses fils in Paris kann man jederzeit Bilder beziehen und erhält auf Verlangen die nötigen Kataloge umsonst. Die Photogramme sind nach Ländern und zugleich nach Nummern geordnet; die Benennung jedes Bildes ist hinter der Nummer angegeben.

Fast für jedes Land ist ein besonderer Katalog vorhanden und so kann man sowohl für den Geschichts- als für den geographischen Unterricht Bilder kommen lassen. Der Preis des Bildes stellt sich bei gröfseren

1) Lévy et ses fils, 25 Rue Louis-le-Grand.

Bezügen auf 1 Franc, die Bilder sind in Holzwolle verpackt und werden in festen Holzkästen versandt, so daſs sie keinen Schaden nehmen können; für Porto und Verpackung wird wenig gerechnet und Zoll braucht für derartige Photographien nicht entrichtet zu werden.

Alle nur wünschenswerten Anschauungen für jeden Teil der Geschichte kann man sich aus dem ungeheuren Vorrat auswählen und bestellen. Zur Geschichte des heiligen Landes, Ägyptens, Griechenlands, Italiens, Frankreichs, Spaniens, Deutschlands u. a. sind überall passende Bilder vorhanden; für die alte Kunstgeschichte ist besonders der Katalog „Italie" zu empfehlen, welcher nicht allein die Ansichten der Bauwerke des Altertums, sondern auch die Aufnahmen der Bildwerke in den Museen sowie zahlreiche Darstellungen aus Pompeji enthält. Und wenn heute auf den höheren Schulen und namentlich auf den klassischen Gymnasien die Jugend auch mit den Kunstwerken des Altertums bekannt und vertraut gemacht werden soll, so bietet sich hier durch den Bezug und die Vorführung solcher Photographien ein Weg dar, wie er besser und billiger kaum gedacht werden kann. Und vielleicht ist die Vorführung der erhabenen Bauwerke des Altertums sowie seiner in den Museen erhaltenen Kunstwerke einer Schülerreise nach Rom vorzuziehen.

Der Katalog „Allemagne" mit seinen über 300 Bildern giebt zahlreiche Anschauungen für die deutsche Geschichte; so z. B. enthält derselbe Bilder des Kölner und Straſsburger Münsters, des Heidelberger Schlosses, der Wartburg, des Luther-Denkmals in Worms, der Bauten und Kunstdenkmäler Nürnbergs u. s. w. Die Zahl der Aufnahmen müſste aber noch viel gröſser sein und namentlich für die preuſsische Geschichte mangelt es an geeigneten Anschauungen. Eine dankbare Aufgabe für die deutschen Photographen würde es sein, hier Abhilfe zu schaffen. Wichtige Bilder des Hohenzollern-Museums, die Hohenzollernburg selbst, welche in dem Katalog „Allemagne" fehlt, sowie Darstellung ihrer einzelnen Teile, der Berliner Denkmäler, des Mausoleums in Charlottenburg, Bilder aus der Ruhmeshalle müſsten angefertigt werden und namentlich das Denkmal Friedrichs des Groſsen unter den Linden verdiente eine eingehende Berücksichtigung. Eine Totaldarstellung desselben auf einem Gesamtbilde läſst das Einzelne nicht genug hervortreten, zumal die Bronze so schwarz geworden ist, daſs auch die Photographie nicht im stande ist, jede einzelne Gruppe zur Geltung zu bringen.

Um die ungemeine Fülle von Figuren der verschiedensten Art und Haltung deutlich zur Anschauung zu bringen, müſsten die Gipsabdrücke derselben im Rauch-Museum einzeln aufgenommen werden, so wie es Newton & Co. mit den einzelnen Teilen des Frieses vom Parthenon im

Britischen Museum gemacht hat. Erst dann würde man das Denkmal, welches nicht allein Friedrich den Grofsen, sondern seine ganze Zeit darstellt, recht begreifen und wenn einem Schüler solche Vorführungen geworden sind, dann wird er mit weit gröfserem Interesse und Verständnis an die Betrachtung dieses erhabenen Bildwerkes herangehen.

Die neuesten grofsen Nationaldenkmäler, wie z. B. der Hermann im Teutoburger Walde, das Kyffhäuser-Denkmal u. s. w. sind leider in dem Katalog „Allemagne" ebenfalls nicht vorhanden; auch sie müfsten aufgenommen und durch die Projektion vorgeführt werden, ebenso die Bilder der Herrscher, wie sie in verschiedenen königlichen Schlössern zu finden sind. Die Bilder der deutschen Kaiser im Römer zu Frankfurt a. M. sind allerdings zum geringsten Teile Porträts, doch verdienten sie aufgenommen zu werden. Um die älteren deutschen Herrscher richtig darzustellen, könnte man es wie die Engländer machen, nämlich die Münzen mit ihren Köpfen gruppenweise photographieren (s. Newton & Co., Katalog zur englischen Profangeschichte).

So würde die Projektion durch Darbietung „charakteristischer Anschauungen" das geschichtliche Interesse, die Liebe zum Vaterlande und zum Herrscherhause mächtig fördern können; weit mehr, als es Wandkarten, Bildertafeln, oder kleine den Lehrbüchern eingefügte billige Holzschnitte und Steindrucke imstande sind.

Die Projektion im geographischen Unterricht. In dem Lehrplan von 1882 findet sich nichts über Verwendung von Anschauungen im geographischen Unterricht, ebensowenig in dem von 1892. Selbstverständlich ist die Anschauung im ersten Kursus, der Heimatskunde, sie bietet sich dem Schüler unvermittelt dar und es bedarf hier keiner bildlichen Darstellungen, da er die Gegenstände selbst sieht. Wenn es sich aber, wie bereits in Quinta, darum handelt, ihn aus dem engen Rahmen der Heimat in die Provinz hinaus zu führen, so sind schon Anschauungsbilder am Platze. Nicht jedem pommerschen Schüler z. B. ist es vergönnt, mit eigenen Augen die Kreidefelsen Rügens und andere Partien der Küste zu sehen und zu betrachten; dann mufs das Bild eintreten, und deshalb müfsten auch schon von der Provinz Projektionsbilder vorhanden sein. Sind doch auch in den kleinen sog. „Heimatskunden" derartige Bilder dem Texte bereits beigegeben, deren Ausführung in Holzschnitt oder Steindruck allerdings oft viel zu wünschen übrig läfst.

Überdem sind Anschauungsbilder auch auf der ersten Stufe in Sexta nicht ohne Nutzen; die Zeit reicht nicht aus, dafs der Lehrer auf Schulspaziergängen und Wanderungen alles Sehenswerte erklären könnte. Der Schüler mufs selbst sehen — aber sehen lernt er erst unter der Anleitung des Lehrers. Soll der Schüler z. B. die Einzelheiten an einem

Denkmal oder Gebäude sehen und erkennen, ihre Beziehung zum Ganzen begreifen, so kann das an der Abbildung sehr wohl geschehen und er wird fortan den Gegenstand mit anderem, d. h. verständnisvollerem Auge betrachten.

Aber wie die Naturwissenschaft überhaupt, so ist auch die Erdkunde von der Anschauung mehr als jedes andere Fach abhängig. Ebenso wie der naturwissenschaftliche Unterricht nicht ohne die Anschauung der naturwissenschaftlichen Gegenstände oder ihrer Abbildung bestehen kann, ebensowenig kann der geographische ohne sie auskommen, und da in den methodischen Bemerkungen auf S. 44 des Lehrplans von 1892 die „Erdkunde als Naturwissenschaft" bezeichnet und somit als solche anerkannt wird, so ist es zu verwundern, dafs in den methodischen Bemerkungen die Verwendung von Anschauungen mit keiner Silbe empfohlen oder auch nur erwähnt wird.

Die westfälische Instruktion für den geschichtlichen und geographischen Unterricht verlangt im Abschnitt 9, „dafs die Schüler mit den ethnographischen und wichtigsten Kulturverhältnissen der Bewohner, mit den Produkten der Länder u. s. w. bekannt gemacht werden", und a. a. O. heifst es: „Das oft dürftige Bild fern liegender Länder ist durch Mitteilungen über Volksverwandtschaft, Religion, Sitten und Gebräuche möglichst zu ergänzen und zu beleben und die Produktenkunde zu erweitern". Ferner heifst es a. a. Stelle: „an geeigneten Stellen sind, um das geographische Bild zu beleben, Mitteilungen über die wichtigsten Naturprodukte aus dem Pflanzen- und Tierreich und die Art ihrer Bearbeitung zu machen".

Seit 1859 nun hat die Photographie, welche damals noch wenig entwickelt war, eine solche Verbreitung, Vervollkommnung und so allgemeine Verwendung gewonnen, dafs man heute mit Leichtigkeit „das oft dürftige Bild ferner Länder durch anschauliche Mitteilungen, wie sie der Geographie als anerkannter Naturwissenschaft zustehen, ergänzen und beleben kann.

Unter den 20000 Photogrammen der Firma Lévy et ses fils in Paris finden sich nun ausgezeichnete Aufnahmen aus allen Teilen der Erde und die geforderte anschauliche Belebung des Länderbildes ist durch den Bezug und die Vorführung passender Bilder leicht zu bewirken.

Freilich, wenn es sich um deutsche Kolonien handelt, wird man bei Lévy wenig finden; eher noch bei Newton & Co. im englischen Katalog, der aufserordentlich viel Kolonialbilder — aber meist der englischen Kolonien, — aufweist. Wenn aber doch — wie z. B. in OIII — die deutschen Kolonien genauer durchgenommen werden sollen, so findet man ganze Serien von Projektionsbildern im Besitz des deutschen Kolonialvereins und dem-

jenigen Lehrer, welcher Mitglied desselben ist, werden sie auf Erfordern zur Benutzung — und zwar ohne Leihgebühr — zugesandt. Aber auch die sog. mathematische Geographie bedarf der Projektion. Wenn es sich darum handelt, die Zustände der Sonne, die Oberfläche des Mondes, die Planeten oder Teile des gestirnten Himmels anschaulich vorzuführen, dann finden sich auch hier in den Katalogen entsprechende Bilder; direkte Photographien des Himmels und der Himmelskörper kann man aber auch von der „Urania“ in Berlin beziehen.

Nicht minderen Vorteil, als die mathematische Geographie, hat durch die Vorführung von Projektions-Bildern auch die sog. „allgemeine Erdkunde“.

Wenn es sich darum handelt, etwa die Wirkungen der Gletscher, die des Vulkanismus oder diejenigen des Wassers u. s. w. vorzuführen, so finden sich zu jeder Art dieser Betrachtungen als beste und überzeugendste Nachweise naturgetreue photographische Aufnahmen in den Katalogen von Lévy und Newton. Herr Professor R. Credner in Greifswald benutzt diese Bilder zu anschaulicher Belehrung durch die Projektion in ausgedehntester Weise. Es könnten aber dergleichen Vorführungen ebensogut auch in den Gymnasien geschehen und vielleicht würden hier derartige Darbietungen in der Form von „Schulvorträgen“ für die oberen Klassen den dort fehlenden erdkundlichen Unterricht einigermafsen ersetzen.

Am allernötigsten sind jedoch derartige Bilder für die Kenntnis des eigenen Vaterlandes, des „Deutschen Reiches“, und gerade hier bietet der Lévysche Katalog „Allemagne“ über 300 Photogramme dar, aus denen man sich geeignete Bilder aussuchen kann. Um z. B. den „Rhein“ in lebendig-anschaulicher Weise vorzuführen, genügt eine Auswahl von 50 der besten Photographien. Aus dem Katalog „Suisse“ entnimmt man Bilder des Rheins bis Basel, aus dem Katalog „Allemagne“ solche von da ab bis Köln, aus dem von Belgien und Holland Ansichten des untersten Rheinlaufs.

Ebenso kann man ganze Serien der sächsischen Schweiz, Thüringens, des Schwarzwaldes und Süddeutschlands beziehen; leider aber ist der Harz gar nicht, ebensowenig das Riesengebirge und die Sudeten vertreten, die norddeutsche Tiefebene (mit Ausnahme von Hamburg) fehlt, auch Westfalen und Hessen sind noch nicht berücksichtigt, nur von Kassel und Wilhelmshöhe sind einige Aufnahmen vorhanden, am besten sind Süddeutschland und die Rheinlande vertreten.

Aber bereits kann man von verschiedenen Photographen in Schlesien charakteristische Bilder namentlich des Riesengebirges beziehen; auch die

Photographen des Harzvereins sind nicht unthätig geblieben; und es steht zu hoffen, dafs — vielleicht durch Herrn Hofphotographen A. Fuhrmann[1]), den Inhaber und Besitzer der so weit verbreiteten Kaiser-Panoramen, in Berlin, als an der geeigneten Centralstelle — eine vollständige Sammlung deutscher Landesbilder aus allen Teilen des Reiches eingerichtet wird, aus welcher die Schulen, sei es zum Kauf oder leihweise, einzelne Serien oder auch Bilder beziehen können.

Schon heute hat Herr Fuhrmann eine Niederlage der besten Lévyschen Projektionsbilder, denen er noch viele eigene gute Aufnahmen hinzufügen kann. Die anschauliche Belehrung in Bezug auf Länder- und Völkerkunde fördert derselbe aufserdem noch durch seine in ganz Mitteleuropa verbreiteten und vielbesuchten „Kaiser-Panoramen", d. h. Serien farbiger Stereoskopbilder, welche in fast allen gröfseren Städten zu finden sind. Auch von Schulen und einzelnen Klassen werden dieselben viel und mit Erfolg besucht, wie es die Anerkennungen von vielen namhaften Schulmännern Deutschlands beweisen.

Die Benutzung dieser Schaupanoramen für Schüler hat aber eine eigentümliche Schwierigkeit. — Da jeder Schüler immer ein anderes Bild vor sich hat, welches überdies nur kurze Zeit vor seinem Auge verweilt, so müfste er, um Nutzen von der ihm gebotenen Anschauung zu haben, um sie zu verstehen und mit dem Ganzen in Verbindung zu bringen, über das ihm vorgeführte Bild bereits unterrichtet sein. Das kann aber nur vorher durch den Lehrer und zwar nur mit Worten geschehen, und der Lehrer müfste sich bereits die Mühe machen, die Bilder vorher eingehend zu betrachten und die Schüler zum Zweck des Verständnisses vorzubereiten. Es fehlt hier eben das Moment des gemeinsamen gleichzeitigen Betrachtens, des gemeinsamen Sehens, Hörens und Verstehens, und der Lehrer kann nicht klar darüber werden, was die Schüler eigentlich in dem Panorama gesehen haben.

In der vollkommensten Weise jedoch ist dies bei der Vorführung durch die Projektion ausführbar und es ist mit Dank anzuerkennen, dafs Herr Fuhrmann bereits 75 verleihbare Serien von Projektionsbildern gesammelt hat und bereit hält, um sie an Schulen, Vereine u. s. w. für geringe Leihgebühren abzugeben — leider freilich ist Deutschland darunter sehr wenig vertreten.

Über Apparate und Beleuchtungsmittel möge noch folgendes bemerkt werden: Projektions-Apparate sind von Herrn A. Fuhrmann sowohl als von Krüfs in Hamburg sowie Liesegang in Düsseldorf zu beziehen; gute englische

1) Hofphotograph A. Fuhrmann, Berlin W., Passage.

Apparate liefern Newton & Co. in London, in Berlin aufserdem baut vorzügliche Apparate der Mechanikus Ernst Meckel (früher Kaiserstrafse 35, NO).

Von einer Anwendung des Petroleumlichtes ist, wie bereits gesagt, durchaus abzuraten; das beste ist Kalklicht, zu dessen bequemer und leichter Erzeugung man die Sauerstoffkolben der Berliner Sauerstofffabrik (Gesellsch. m. beschr. Haftpflicht) bezieht, welche unter Leitung des Herrn Dr. Ludwig Michaelis steht und ehedem durch Herrn Dr. Th. Elkan gegründet wurde. Mancher aber scheut sich immer noch vor der Benutzung dieser eisernen Sauerstoffkolben und fürchtet bei der Handhabung derselben womöglich eine Explosion. Eine Explosionsgefahr ist aber völlig ausgeschlossen, da jeder einzelne Kolben unter amtlicher Aufsicht auf einen Druck von 250 Atmosphären geprüft und nur mit 100 Atmosphären gefüllt wird; infolgedessen ist in den elf Jahren des Bestehens dieser Fabrik, welche überdem auch Wasserstoff in Kolben produziert (so dafs man auch Wasserstoff und Sauerstofflicht anwenden könnte), nicht ein einziger Unfall vorgekommen, obwohl diese Kolben weithin versandt und von allen möglichen Leuten gebraucht und gehandhabt werden — auch von solchen, die von komprimierten Gasen kaum ein Verständnis haben.

Die Benutzung des Kolbens wird erleichtert und der daraus entweichende Gasstrom geregelt durch ein Reduktionsventil, dessen Anschaffung allerdings notwendig ist.

Die Kalkscheiben braucht man nicht zu beziehen, sondern jeder gute gebrannte (nicht sandige, muschelige, steinige oder brüchige, sondern möglichst weifse, ebene oder speckige) Kalk ist verwendbar. Die Stücke können auf Vorrat geschnitten und in luftdichten Blechbüchsen monatelang aufbewahrt werden.

Beim Brennen mufs die Kalkscheibe, auf welche die aus Leuchtgas und Sauerstoff kombinierte Gasflamme sich richtet, von Zeit zu Zeit etwas gedreht werden, da die Flamme Vertiefungen einbrennt, aus denen sie zurückstrahlend den Kondensor gefährdet, so dafs er springt.

Der Schirm, auf welchen, oder durch welchen das Licht fällt, kann von verschiedener Gröfse sein; er setzt ein Gestell voraus, auf welchem er durch Schnüre u. s. w. aufgespannt wird; für eine nicht allzugrofse Klasse genügt eine Gröfse von $1^1/_2$ bis 2 m Quadratseite; für ein gröfseres Auditorium ist 2 bis 3 m wünschenswert. Falls ein leinener Schirm für durchscheinendes Licht beliebt wird — so dafs derselbe zwischen Zuschauern und Apparat steht — ist die Leinwand vorher sorgfältig nafs zu machen, weil dadurch die Transparenz des Bildes ungemein erhöht wird; in diesem Falle mufs aber die Lichtachse des Objektivs über den Köpfen der Zuschauer liegen, der Schirm und Apparat also höher als die Zuschauer stehen.

Da bei einer ausführlicheren Erklärung ein Bild oft längere Zeit einstehen mufs, so wird es sehr heifs und Herr Prof. Credner in Greifswald wendet deshalb, um die Überhitzung des Bildes zu vermeiden, einen mit Wasser gefüllten, zwischen Bild und Kondensor eingeschobenen Kühltrog an, in welchem sich das Wasser durch Schlauchleitung stets erneuert. Ein solcher pflegt auch bei direkter mikroskopischer Projektion von mikroskopischen Präparaten verwendet zu werden, zumal bei dem starken Wasserstoff-Sauerstofflicht und bei Vorzeigung von lebenden Wesen, die ja sonst augenblicklich durch das scharfe Licht absterben würden.

Verschiedene Leitfäden bringen aufser Kartenskizzen auch kleine Holzschnitt- oder Steindruckbildchen und es ist nicht zu leugnen, dafs derartige Darstellungen, wie z. B. auch Hirts Bildertafeln, das Verständnis sehr erleichtern; ebenso die vielfach gebrauchten, zum Teil farbigen Hölzelschen „typischen Wandtafelbilder“, aber dem „typischen Allgemeinen“ ist das individuell Charakteristische unbedingt vorzuziehen, denn erst aus der Vorführung, Besprechung und Untersuchung der verschiedenen Erscheinungen einer und derselben Art wird der „allgemeine Begriff“ gewonnen.

Erst aus vielen Gletscheransichten lernt man, was eigentlich ein Gletscher — aus vielen Wasserfällen, was ein Wasserfall an sich ist —; dazu kommt, dafs die sog. typischen Wandbilder die Gröfse und Treue der Projektionsbilder nie erreichen können, da diese, von der Natur selbst gezeichnet, bis in das Allerkleinste getreu die Wirklichkeit wiedergeben.

Anmerkung. Einen sehr dankenswerten Anfang mit der Anfertigung von „Projektionsbildern“ für den kunstgewerblichen und kunsthistorischen Unterricht hat, von dem Direktor des Berliner Kunstgewerbemuseums unterstützt, Herr Dr. Franz Stödtner (Institut für wissenschaftliche Projektionsphotographie, Berlin NW, 21. Bremer Strafse 56) gemacht. Der Katalog „Antike Kunst“ bietet Hunderte von Anschauungen dar, die ein ausgezeichnetes Mittel für den heute so viel verlangten Unterricht in der Kulturgeschichte darbieten. Das einzelne Glasbild kostet nur 85 Pfennig. Serien sind billiger und können auch leihweise bezogen werden.

8. Über die Verwendung antiker Ornamente und Gefäfsformen im Zeichenunterrichte des Gymnasiums.

Von Prof. Robert Bauer (München).

Es ist selbstverständlich, dafs der Zeichenunterricht die Aufgabe hat unterstützend in dem gemeinsamen Zusammenspiel sämtlicher anderer Unterrichtsgegenstände mitzuwirken. Natürlich, soweit es die ihm zugeordnete bescheidene Stellung im Schulorchester gestattet, und soweit seine Natur es ermöglicht; denn man darf nie vergessen, dafs ein gewisser Grad von Können erreicht sein mufs, ehe das Wissen mit einigem Erfolg unterstützt werden kann.

Nun erscheint es ja so gut wie gegeben, dafs der Zeichenunterricht an Gymnasien, deren ganzer Studienaufbau auf klassischem Boden fufst, auch seinen Lehrstoff von da zu entnehmen habe. Es wird sich — angenommen, es ist ausführbar — kaum etwas Ernstliches dagegen einwenden lassen. Im Gegenteil wird sich, da eine Hauptaufgabe jedes Zeichenunterrichts — der am Gymnasium in erhöhtem Grade — die Geschmacksbildung sein mufs, im Hinblick auf die mustergültigen Formen der Antike, die Forderung nur gut heifsen lassen. Nun setzt aber die schlichte Feinheit und Schönheit der Antike schon eine gewisse Empfänglichkeit, eine gewisse Erkenntnis voraus, sowie für die Darstellung einige Hand- und Augensicherheit. Es wird deshalb nicht leicht sein, ohne gleich beim Beginn den heiligen Respekt vor diesem Höchsten und Schönsten zu gefährden, den Stoff der erst im Anfang ihrer Entwickelung stehenden Jugend erfolgreich anzupassen.

Wir haben es zunächst nur mit Gefäfsen und Ornamenten zu thun, mit denen jene sowie die architektonischen Schöpfungen und die Gewänder der Alten geschmückt waren.

Welche von beiden, Gefäfse oder Ornamente, wäre nun wohl am zweckmäfsigsten an den ersten Anfang des Zeichenunterrichts zu stellen?

Bis jetzt hat man, wohl aus rein technischen Gründen, an allen Schulen, wo man den Zeichenunterricht auf antikem Boden arbeiten liefs — und man hat ja den Versuch vielerorts gemacht —, stets das Ornament den Anfang machen lassen. Mit Mäandern wurden die armen Sextaner und Quintaner halbe Jahre lang gequält. Unglücklich und gelangweilt hingen die kleinen Kerle über ihren Zeichenheften. Nur von wenigen Lehrern wurde ihnen die Bedeutung und Verwendung der zu zeichnenden Verzierungen eklärt, und wo es geschah, verstanden es die allerwenigsten. Nicht viel besser, obgleich die Kost an sich etwas schmackhafter ist,

erging es mit den Wellenlinien, den laufenden Hunden, den Palmetten und anderem ornamentalen Rüstzeug. Eine solche einfache, vom Gegenstand abgelöste Verzierung ist eben doch ein recht nüchternes, kühles Ding und ihr Organismus, die innere Notwendigkeit ihrer Gestaltung für den Gegenstand, an dem sie haften soll, ohne denselben schwer verständlich.

Man versuche deshalb lieber den Gegenstand selbst — in unserm Falle das Gefäfs — an den Anfang zu stellen und nicht das dem Schüler gleichgültigere Ornament. Wirkliche Gefäfse aber, das heifst gute Kopien, werden in genügender Anzahl kaum zu beschaffen sein, auch ist es ja noch eine offene Frage, wie weit die Anfänger befähigt sind, gleich nach dem Runden zu zeichnen. Es werden deshalb zum Nachzeichnen Abbildungen, am besten grofse Wandtafelbilder, deren freilich eine ziemliche Anzahl der mannigfaltigsten zur Verfügung stehen müfste, ausreichen. Durch thunlichsten Wechsel und mit einem der jugendlichen Fassungskraft angepafsten Hinweis auf Gebrauch, Herstellung, Fundort, Unterschiede müfste auch hier der Unterricht thunlichst vor Monotonie bewahrt bleiben.

Notwendig blieben aber immer, ja die Hauptbedingung für einen die jugendliche Aufmerksamkeit fesselnden, die junge Phantasie sammelnden Unterricht, dafs im Zeichensaal einige der hauptsächlichsten Vasen- und Schalenformen in guten Kopien aufgestellt wären. Freilich müfsten dieselben auch in Farbe und Ornamentierung ihren Originalen möglichst nahe kommen.

Dieses Zeichnen nach Gefäfsen oder deren Abbildungen würde die Quinta und vielleicht das erste Semester der Quarta zu beschäftigen haben.

In der Quarta, nachdem sich die Schüler mit der Örtlichkeit, wohin die Verzierung gehört, um nicht allein schön, sondern auch zweckmäfsig zu wirken, bekannt gemacht haben, begänne dann das Zeichnen nach dem Ornament.

Man wird sich möglichst zunächst an solche halten, die der Schüler bereits an den Gefäfsen gesehen hat und dann erst zu denen übergehen, die an Bauwerken angewendet wurden.

Wie dort der Aufstellung guter Gefäfskopien, so bedarf es nun der Aufstellung einiger oder wenigstens eines Tempelmodells an dem die Anbringung der Verzierungen deutlich veranschaulicht ist oder veranschaulicht werden kann und daneben guter Abbildungen (Photographien) bekannterer Bauwerke und einiger farbiger Bilder rekonstruierter Tempel. Wo aber erstere (Modelle) aus irgend einem Grunde nicht zu beschaffen sind, müssen die Abbildungen ausreichen. Diese dürfen aber nicht in Mappen und Schränken vergraben liegen, sondern müssen rings an den Wänden des Zeichensaals in bequemer Sehhöhe für die vielfach kurzsichtigen Schüler aufgehängt sein.

Solche Abbildungen brauchen ja nicht für den Zeichenunterricht extra beschafft zu werden. Jedes Gymnasium bedarf ihrer ja für seinen Unterricht und hat sie zweifelsohne in genügender Zahl auf Lager. Es wird sich nur darum handeln, sie auch für den Zeichenunterricht dienstbar zu machen. Ebenso wird es nützlich sein daneben die Abbildungen einiger farbigen Gewänder aufzustellen, um den Schülern die Anbringung der Ornamente auch an solchen zu zeigen. Jeder Lehrer wird leicht ein paar solcher Blätter in gröfserem Mafsstabe herstellen können.

Die stufenweise Aufeinanderfolge der Vorbilder zum Zweck des Nachzeichnens ist für den Lehrer leicht zu bestimmen und wird kaum einen störenden Mifsgriff zulassen. Die bei weitem wichtigere Aufgabe des Lehrers, die freilich ein wirkliches eingehendes Studium bedingt, wird darin zu bestehen haben, die Schüler stets und immer wieder darauf hinzuweisen, in welch feinem, innerlich notwendigem Zusammenhang das Ornament der Griechen an den betreffenden Gegenständen haftet. Oder besser, wie es als ein notwendiger Bestandteil — sei es verknüpfend, bindend, umwandelnd, abgrenzend, überleitend, auf- und abstrebend, füllend — erscheint. Hinzuweisen auf das feine Verhältnis zwischen Masse und Zwischenraum, zwischen Festigkeit und Durchsichtigkeit. Wie das griechische Ornament kräftig und doch unendlich zart, zweckmäfsig und doch graziös spielend, farbig, aber nie überladen, mit einem Wort, harmonisch durch und durch, so recht ein Bild ist des griechischen Volks und Lebens selber.

Diese zweite Stufe, das antike Ornament, wird mit Ende des Pflichtzeichnens in der Untertertia seinen Abschlufs finden müssen und bei sorgfältiger Wahl und Einteilung auch wohl finden können. Ja, es läfst sich annehmen, dafs einzelne sehr gut Beanlagte oder durch anderweiten Zeichenunterricht Geförderte das Pensum früher erledigen. Denen wäre dann zur glücklichen Vervollständigung obigen Bildes die Färbung ihrer Ornamente als Aufgabe zu stellen. Da die Palette der Griechen eine sehr einfache, nur mit vollen ungemischten Tönen arbeitende war, so wird die Aufgabe für diese Vorgerückten eine nicht zu schwere sein und nur wenig Vorbilder erfordern.

Vielleicht wären auch in besonders günstigen Fällen einzelne Architekturteile, als Säulenfüfse, Kapitäle, Akroterien, abzeichnen zu lassen.

Gelänge es auf diese vorgeschlagene Weise die Schüler immer mitten im Strom schwimmend, meinethalben auch ein wenig kämpfend, zu erhalten, anstatt sie nur zu nötigen uninteressiert die einzelnen zusammenhangslosen unverstandeneu Brocken am Strande zusammenzuklauben, so läfst sich hoffen,

daſs den Schülern auch schon da unten ein Strahl der Schönheit des antiken Lebens aufgehen und damit auch dem anderen Gymnasialunterricht gedient würde. Soweit, was den Pflichtzeichenunterricht betrifft.

Sollen sich aber nun die Abteilungen der Freiwilligen fort und fort auf der eingeschlagenen Bahn weiter fortbilden, d. h. sind die betreffenden Schüler soweit überzeugt und dafür erwärmt worden, daſs sie selbst den Wunsch einer Fortsetzung hegen, so wird die Frage über das „Wie“ keine leichte sein.

Eigentlich gehört ja nun an diese Stelle das Studium der menschlichen Figur nach der Antike. Wird das aber auch bei mäſsigen Ansprüchen einigen Erfolg haben können?

Wir werden fast überall mit der Frage Kopfschütteln begegnen. Denn selten wird die Kraft des Lehrers soweit reichen, namentlich da, wo der Elementarlehrer zugleich Zeichenlehrer ist. Noch seltener wird sich gleichzeitig eine gröſsere Anzahl von so hoch begabten Schülern zusammenfinden.

Sollten aber wirklich diese glücklichen Faktoren zusammentreffen, nun so wird dem gewiſs Rechnung getragen werden dürfen und man wird sicher Erfreuliches zu erwarten haben.

Sonst aber ist es die römische Kunst, die auf dieser höheren Stufe gepflegt werden mag. Ist ihre Schönheit auch nicht so unangefochten wie die griechische, so wird der gröſsere Reichtum ihrer Architektur und Ornamentik den an griechischer Kunst herangezogenen urteilskräftigeren Schülern eine ganz entsprechende Steigerung bilden.

Über das, was die freiwilligen Zeichner wünschen, die wohl gern das Zeichnen fortsetzen möchten, deren Interessen und Liebhabereien aber ein anderes Feld suchen, hier zu sprechen, geht über die Aufgabe dieses Aufsatzes hinaus.

Es möge nur zum Schluſs der Gedanke — vielleicht ist's eine Anregung — hier noch Platz finden, ob nicht vielleicht das Studium des klassischen Bodens, vermittelst der vortrefflichen italienischen und griechischen Landschaften Rottmanns in München und des Odysseecyklus Prellers in Weimar, die ja in Photographie und Buntdruck erschienen sind, und ähnlicher Werke, zu empfehlen wäre.

Lehrgang.

Unseren Lehrstoff nach Klassen zu zerlegen, dürfte in diesem Fall unangebracht sein, da in der Regel die sämtlichen drei Pflichtzeichenklassen in der Hand nur eines Lehrers liegen, die Klassen in den einzelnen Schulen sehr verschieden stark, die Jahrgänge, was ihre Befähigung

betrifft, sehr unterschiedlich sind. Es genügt vollständig, Beginn und Ziel und das Gerüste des Lehrgangs festzustellen, dem Lehrer überlassend, den grofsen Umrifs mit dem wohlbekannten Stoff entsprechend auszufüllen.

Der ganze, drei Jahre umfassende Zeichenunterricht setzt sich aus folgenden zwei Hauptabteilungen zusammen:

I. Abteilung. Antike Gefäfsformen.

Becher mit Fufsrand, desgl. mit zwei Öhren, desgl. mit einem hochgehenden Öhre. Flache Schalen, desgl. mit Fufsrand, desgl. mit geschweiftem Fufs und Henkeln. Becher mit geschweiftem Fufse, desgl. mit seitlichen massiven Griffen, desgl. mit hochstehenden Öhren. Kannen und Amphoren mit einem und zwei Henkeln; ohne Fufs, mit einfachem und entwickelterem Fufs; mit walzenförmigem (Lekythos), kegelförmigem, eiförmigem (panathenäische Amphore) Bauche, Prachtamphoren, Vorratsgefäfse, Mischgefäfse.

II. Abteilung. Antike Ornamente.

Mäanderkanten, einfachere und reichere, rechtwinklige und schiefwinklige. Borden aus schräggestellten Stäben und kleinen Tellern, Borden mit stilisierten Epheublättern, mit spitzen Blättern und runden Früchten, laufender Hund, geflochtene Bänder, verschiedene Kymatia: dorisches, jonisches (mit Perlenschnur) und lesbisches; Akroterien; Band mit Rosetten, Palmetten, Palmetten und Kelchen, einfacher und reicher, mit stehenden, liegenden, schief gestellten Palmetten, Palmetten und Kelche übers Kreuz geordnet (im Quadrat) u. s. w.

Die Zeichnungen der Schüler müssen sämtlich in gröstmöglichster Genauigkeit und in feinen, gleichmäfsigen Umrifslinien mit mittelweichem Bleistift ausgeführt werden. Blocks oder Zeichenhefte in Folio sind kleineren vorzuziehen.

Alles skizzierende Zeichnen mit Kohle, Kreide oder dergl. mufs an diesem Platz ganz ausgeschlossen bleiben. Die Schüler würden mit dieser Art zu zeichnen ganz vergeblich auf die Spur der so unendlich empfindlichen Reinheit der antiken Formen zu kommen suchen.

Vorgeschrittene Schüler — aber nur solche — mögen sich an der einfachen Färbung der Ornamente versuchen.

---

9. Der propädeutische Unterricht in der Physik am Gymnasium.

Von Professor Pfuhl (Posen).

Wohl die schwierigste Aufgabe, welche die Lehrpläne des Jahres 1891 dem Lehrer gebracht haben, ist die hinsichtlich des vorbereitenden physikalischen Unterrichtes in IIIA und IIB des Gymnasiums. Dieses grofse, weite Gebiet, auf welchem dem Schüler die verschiedenartigsten Erscheinungen entgegentreten, mufs in zwei Halbjahren durchgearbeitet werden. Hierbei soll nun nicht etwa in dozierender Weise dem Schüler Wissen übermittelt werden, sondern es soll — durch den Lehrer geleitet — der Schüler aus eigener Kraft, durch eigene Arbeit sich Kenntnisse erwerben. Daraus ergiebt sich die aufserordentliche Bedeutung der Beobachtung und des Versuches für den modernen Unterricht.

Wenn der Unterricht diese Aufgabe zu lösen versuchen will, so mufs die schier erdrückende Menge des Stoffes genau gesichtet werden, auf das sorgfältigste mufs erwogen werden: was kann entbehrt und was mufs geboten werden? Was aber mufs geboten werden?

Folgende Gesichtspunkte werden hierbei hauptsächlich mafsgebend sein.

Solche Vorgänge und Erscheinungen werden berücksichtigt werden müssen, welche im alltäglichen Leben oder im Leben der Natur eine besondere Rolle spielen. Also: die Wärmeleitung, Strömung der Wärme, Wolkenbildung, Fall der Körper, Zerlegung des farblosen Lichtes usw.

Ferner: Apparate und Instrumente von allgemeiner Anwendung, z. B. Thermometer, Barometer, Hebel.

Desgleichen müssen technische und industrielle Anlagen und Maschinen, welche heute von besonderer Wichtigkeit sind, Beachtung finden, wie z. B. die Dampf- und Dynamomaschine, der Telegraph.

Hinsichtlich des eben skizzierten Stoffes mufs der Unterricht, der Klassenstufe angemessen, die ihn erklärenden Naturgesetze heranziehen. So z. B. ist der Luftdruck zu berücksichtigen, welcher die Niederdruck-Dampfmaschine erklärt, die Brechung des Lichtes, die Abhängigkeit der Tonhöhe von der Anzahl der Schwingungen.

Dann dürften auch solche Erscheinungen nicht übergangen werden, welche über das Wesen der Naturkräfte und über ihre wichtigsten Wirkungen Auskunft geben oder welche über verwandtschaftliche Beziehungen zwischen mehreren Kräften Licht verbreiten, wenn auch beim augenblicklichen Stande des Unterrichts dafür nicht eine unbedingte Notwendigkeit vorliegen sollte. Einerseits gehört dies Wissen zur allgemeinen Bildung, mit welcher die höhere Lehranstalt ihre Schüler begaben mufs; diese müssen die Fähigkeit

Thatsachen und Erscheinungen in der Natur und deren Zusammenhang zu erklären sich erworben haben. Anderseits wirkt jenes Wissen an anderen Stellen des Unterrichtsganges fördernd ein. Zum Beispiel: die Hauptgesetze über die Wirkungen der Magnetpole und der beiden Elektricitäten aufeinander deuten auf einen Zusammenhang beider Kräfte und legen den Gedanken nahe eine aus der andern zu erhalten. Ferner: die Ampèresche Regel mufs aus dem Grunde Beachtung finden, weil der Schüler beim Zersetzen des — eben hergestellten — Zinksalzes sieht, dafs sich das Zink immer nur an einem Pole absondert, die beiden Elektricitäten sich hier also ganz verschieden verhalten. Selbstverständlich stellt er nun die Frage: An welchem Pole geschieht das? Die Antwort erhält er durch Anwendung der schon früher erkannten Ampèreschen Regel.

Für den kurzen in der Wärmelehre auftretenden mineralogisch-geologischen Abschnitt läfst sich an dieser Stelle der geeignetste Anknüpfungspunkt finden. Bringen mufs der Unterricht jedenfalls diesen Stoff, denn er erklärt dem Schüler den Grund und Boden, auf dem er wohnt, von dem mehr oder weniger die Existenz der Lebewesen abhängig ist. Die Fortsetzung kann in II B bei Gelegenheit des Kohlenstoffs gegeben werden; dort bietet sich dafür wieder ein ganz naturgemäfser Anknüpfungspunkt (Unterrichtsblätter f. Mathem. u. Naturw. 1898, Nr. 3, Seite 41f.).

Bei der Auswahl des Stoffes nach obigen Grundsätzen wird allerdings auch das subjektive Ermessen des Lehrers von gewissem Einflusse sein. Doch werden dadurch immer nur verhältnifsmäfsig nebensächliche Dinge betroffen werden. Auch das Schülermaterial und die Länge des Winterhalbjahrs sprechen hierbei mit. In der folgenden Abhandlung ist durch Klammerzeichen [ ] beispielsweise derartiger Stoff bezeichnet, welcher wohl auch in das propädeutische Pensum gezogen werden, aber auch fortbleiben könnte.

Nun handelt es sich um die Verknüpfung des Stoffes. Durch willkürliche, unvermittelte Aneinanderreihung der Elemente, wie so manches Lehrbuch dieselbe mehr oder weniger störend zeigt, würde die selbständige Thätigkeit des Schülers stellenweise unmöglich gemacht. Demnach mufs der Unterricht danach trachten diese Elemente so zu verknüpfen, dafs dadurch beim Schüler der Eindruck hervorgerufen wird, als wäre dieser Gang selbstverständlich, durch sich selbst gegeben, nicht aber vom Lehrer gemacht. Zum Beispiel: Von der Verbreitungsart der Wärme durch (Leitung und) Strömung ausgehend, kommt der Schüler zu der Frage: wie gelangt denn nun die Wärme von der Sonne zur Erde? Demnach: eine dritte Art der Verbreitung, die Strahlung. Die Niederdruck-Dampfmaschine führt notwendig auf die Pumpe und damit gelangt der Unterricht vom Kapitel „Wärme“ zu dem

der Mechanik. Der Versuch, die Wirkung des einarmigen Hebels zu ermitteln, ergiebt die Notwendigkeit, die Richtung der Kraft zu verlegen: Rolle. Dieser ganze propädeutische Unterricht knüpft dadurch, daſs die Wärmeleitung an den Anfang gestellt ist und dieselbe durch das Gefühl ermittelt wird, unmittelbar an den letzten Unterrichtsstoff „Lehre vom menschlichen Körper" an und zwar an dessen letzten Abschnitt „Sinnesorgane" (Programm des Marien-Gymnasiums 1893, S. 54). Der einzige Sinn, durch den wir unmittelbar die Wärme wahrnehmen können, ist ja doch das Gefühl, was allerdings von manchem Lehrbuche vergessen wird, welches die ausdehnende Wirkung der Wärme an den Anfang stellt.

Was nun die Behandlung des Stoffes im Unterricht anbetrifft, so ist vor allem zu berücksichtigen, daſs ein jeder Unterricht nicht nur Wissen, sondern auch Können verschaffen soll, er soll auch erziehen. Der Schüler soll sich durch Beobachten, Vergleichen und Schlieſsen den Stoff aneignen. Das kostet natürlich Zeit, mehr Zeit als das Dozieren beanspruchen würde. Auch aus diesem Grunde ist der Stoff möglichst zu beschränken.

Zwei verschiedene Wege bieten sich dem Unterricht bei der Behandlung des Stoffes. Zunächst: er beginnt mit der Beobachtung bez. dem Versuche, der mit möglichst einfachen, möglichst wenig komplizierten Apparaten anzustellen ist.

Hierbei ist jedoch zweierlei zu berücksichtigen: 1. Der Versuch wird nicht unvermittelt gebracht, er wird durch den Gang des Unterrichts gefordert. Beispiel: Der Schüler fragt, was wird aus dem auf die Erdoberfläche fallenden Wasser? Er giebt ferner an: der Erdboden besteht aus Sand oder Thon. Jetzt sind die beiden Versuche anzustellen, welche die Durchlässigkeit des Sandes, die Undurchlässigkeit des Thones ergeben.

2. Ist ein Versuch als nötig erkannt, so wird, ehe er angestellt wird, genau besprochen, wie er einzurichten ist, um ein klares Resultat geben zu können. Beispiel: Findet auch im Wasser, wie an der Luft, Wärmeströmung statt? Da ist denn erst festzustellen, a) daſs das Gefäſs am Boden zu erwärmen ist, nicht wie beim Versuch, bezüglich der Wärmeleitung im oberen Teile; b) das aufsteigende Wasser würde nicht sichtbar sein, also Färbung mit Fuchsin. Oder: Es ist schon bekannt, daſs das Wasser erst dann sieden kann, wenn der Dampf den Druck der Luft zu überwinden vermag und daſs die Wärme ihm diese Kraft verleiht. Vermutung: Ist der Luftdruck sehr gering, z. B. auf hohen Bergen, so siedet das Wasser bei niedrigerer Temperatur. Versuch: a) Wie wird über der Wasserfläche ein luftleerer Raum hergestellt, d. h. die Luft herausgetrieben? b) Wie kann dieser Dampf dann wieder entfernt werden? c) Welche Erscheinung wird dann also eintreten? Jetzt erst wird der Versuch angestellt.

Es kann jedoch nicht in allen Fällen genau in dieser Weise vorgegangen werden. Auf ein Instrument die strahlende Wärme erkennen und auf die Art der Fortpflanzung schliefsen zu können, wird der Schüler nicht kommen. Da wird ihm ohne weiteres das Radiometer gezeigt, welches vom Schüler beschrieben wird. Auch der Apparat die Ausdehnung des Eisens nachzuweisen (Ring mit Kugel) wird vom Schüler nicht entdeckt werden können; wohl aber wird er angeben müssen, inwiefern der Apparat die Vermutung als richtig nachweisen könnte.

Wenn übrigens aus einer so dürftigen Anzahl von Versuchen, wie der Unterricht sie ja nur bringen kann, Gesetze abgeleitet werden, so müssen die Schüler doch hin und wieder daran erinnert werden, dafs dies dem vorsichtigen Verfahren der Naturforschung, welche all ihr Wissen aus Beobachtungen und Versuchen entnimmt, nicht entspricht, sondern, dafs tausendfältige Erfahrung das Gesetz hat ableiten oder bestätigen lassen.

Von grofser Wichtigkeit bei der Besprechung der Versuche bezw. Apparate sind die Zeichnungen. Handelt es sich z. B. um die Frage: ist der Druck, den die Luft auf die Erdoberfläche ausübt, sehr bedeutend oder nicht? so wird zunächst die Glasröhre an die Tafel gezeichnet, dann das äufsere Gefäfs. Der auf die Wasserfläche wirkende Luftdruck wird durch zwei Pfeile ausgedrückt und dann ein beliebiger Stand der Wassersäule markiert. Eine zweite Zeichnung daneben drückt durch zwei gröfsere Pfeile einen stärkeren Luftdruck aus, dann wird aber auch die Marke an der Röhre höher gesetzt werden müssen.

Übrigens führt dieser eben skizzierte, wie so manch anderer von den Schülern angegebene Versuch nicht unmittelbar zum Ziel, da die Glasröhre doch nicht lang genug gemacht werden kann. Es mufs dann Abhilfe gefunden werden. In diesem Falle wird das den Schülern schon als „sehr schwere“ Flüssigkeit bekannte Quecksilber vorgeschlagen.

Oben ist erwähnt worden, dafs der Unterricht bei Ermittelung der physikalischen Thatsachen vom Versuche ausgehen mufs. In nicht wenig Fällen ist es jedoch instruktiv einen andern Weg zu wählen, nämlich aus den bereits durch Versuche bekannten Thatsachen auf neue zu schliefsen und für die Richtigkeit dieser Vermutung den Beweis, natürlich durch den Versuch, zu erbringen. Einige Beispiele hierfür: Das analoge Verhalten der Magnetpole und der beiden Elektricitäten legt den Gedanken nahe, dafs aus der einen Kraft die andere erhalten werden könnte; Versuch. Wenn beim Eintritt des Siedens die Temperatur des Wassers nicht weiter steigt, d. h. die Wärme zur Überführung in Dampf verbraucht wird, so wird nun wohl auch beim Verdunsten des Wassers bei gewöhnlicher Temperatur Wärme verbraucht, d. h. Abkühlung hervorgebracht werden. Oder: Wenn beim Über-

gang in den weniger dichten Zustand Wärme verbraucht wird, so wohl auch beim Auflösen von Salz u. s. w.

Handelt es sich um Begriffsbildungen, so mufs auch hierbei die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch genommen werden. Z. B. Die Federwage dient dazu, den Begriff „Elasticität" zu entwickeln. Durch Anhängen eines Gewichts an den Haken wird der Zeiger bewegt. Der Haken steht aber nicht unmittelbar mit diesem in Verbindung — ein stählerner Bügel wird beeinflufst — seine Gestalt wird verändert. Das Gewicht wird durch die Schwerkraft beeinflufst; also eine Kraft verändert die Gestalt des Stahlbügels — nach Aufhören der Einwirkung nimmt er seine ursprüngliche Gestalt wieder an. Der Lehrer hat jetzt nur noch „elastisch, Elasticität" hinzuzufügen. Der Schüler fragt weiter: giebt es noch andere elastische Körper? Gummischlauch, Gummiball. Sind alle Körper elastisch? Bleikugel.

Noch folgende Bemerkung mag vorausgeschickt werden. Die durch den Unterricht erworbenen Erfahrungen schreibt Verfasser in wenigen Worten an die Tafel und zwar sogleich dann, wenn eine Thatsache festgestellt ist. Eine Vermutung wird zunächst durch ? bezeichnet. Von den schematisch gehaltenen Zeichnungen ist schon vorher die Rede gewesen. Text sowohl wie Zeichnungen tragen dann die Schüler in ein Heft ein. Dadurch wird zunächst erreicht, dafs der besprochene Stoff noch einmal während der Stunde in gedrängter Form durchgegangen wird; dann aber wird die häusliche Wiederholung vereinfacht und erleichtert und endlich erhält auf diese Weise der Schüler eine kurze und übersichtliche Zusammenstellung dieses ganzen Wissensgebietes. Es ist an der Anstalt übrigens auch ein Lehrbuch, welches jedoch den Stoff der Mittelstufe und den der oberen nicht trennt, zur Unterstützung der häuslichen Wiederholung eingeführt.

Wie Verfasser den Forderungen, welche hinsichtlich des propädeutischen Unterrichts in der Physik gestellt werden müssen, zu entsprechen sucht, um annähernd das Ziel zu erreichen, möge die folgende Skizze zeigen, welche das Pensum der IIIA berücksichtigt. Von einer Ausführung des Themas bis ins Einzelne mufste natürlich abgesehen werden. Die Zeichen — — deuten auf leicht zu ergänzende Zwischenglieder.

Durch Einschiebungen und weitere Ausführung einzelner Punkte liefse sich der im folgenden skizzierte Lehrgang, den Anforderungen hinsichtlich der Oberstufe entsprechend, erweitern und vertiefen. Bei dem Kapitel „Wärme" sollen derartige Zusätze, welche das Pensum der IIA betreffen, hinzugefügt werden.

Die Lehrpläne bestimmen für IIIA „mechanische Erscheinungen, das Wichtigste aus der Wärmelehre". Verfasser hält es für praktisch mit der Wärmelehre zu beginnen. Denn abgesehen von dem schon oben

hierfür angegebenen Grunde der besseren Anknüpfung an früheren Stoff, wird auch das Interesse des Schülers durch die Wärmeerscheinungen eher gefesselt als durch die etwas trockenen allgemeinen Eigenschaften der Körper, welche die Lehrbücher meist an den Anfang stellen, oder durch mechanische Dinge; schon eine brennende Spirituslampe interessiert erheblich mehr.

Der erste Versuch: ein Schüler tritt hervor und hält das eine Ende eines Eisendrahtes in die Flamme der Spirituslampe. Er fühlt bald, dafs das andere Ende warm wird, was ihm und seinen Mitschülern auch schon aus Erfahrung, an die man beim Unterricht ja auch hin und wieder appellieren darf, bekannt ist. Somit findet er, dafs die Wärme sich von dem einen Ende des Drahtes zum andern fortpflanzt. Die Frage liegt nahe, wie sich unter diesen Umständen andere Körper verhalten. Es wird also ein Kupferdraht, ein Glasstab in die Flamme gehalten, ein brennendes Streichholz beobachtet; so wird zwischen guten und schlechten — unterschieden. Der Blechbeschlag des Tintenfasses, der Rockärmel, die Tischplatte wird angefafst — — der Hand wird mehr oder weniger schnell Wärme entzogen. Das Leitungsvermögen des Wassers wird durch den bekannten Versuch mit dem Reagierglase ermittelt. Praktische Verwertung dieser Thatsachen im alltäglichen Leben (Griffe an Kochgeschirren — —), Einflufs auf das Leben in der Natur (Schutz der Pflanzen und Tiere gegen die Winterkälte). Von der Seite her kann der Finger dicht an eine Flamme herangeführt werden, brennendes Streichholz — die Luft ist ein schlechter Wärmeleiter (Doppelfenster).

IIA: Weitere schlechte und gute Wärmeleiter z. B. Kieselguhr. Leidenfrostscher Versuch. Schutz des Wassers durch die Eisdecke —.

Nun wird die Hand über die Spiritusflamme gehalten, es macht sich in verhältnismäfsig grofser Entfernung oberhalb der Flamme die Wärme sogleich bemerkbar — keine Leitung — Luftstrom: Zuhilfenahme des Lampencylinders — einer Watteflocke: Verbreitung durch Strömung nach aufwärts, die warme Luft ist leichter geworden: warme Luft ist leichter als kalte.

Die neuerdings in den Handel gebrachten Farbenthermoskope lassen sich recht gut im Unterricht (von IIB an) verwerten. Im chemischen Kursus, bei Gelegenheit der Darstelluug des Sauerstoffes aus dem Quecksilberoxid, lernt der Schüler unvermutet einen Körper dieser eigentümlichen Gruppe kennen.

Eine Flamme wird in die Spalte des geöffneten Fensters gehalten — Entstehung der Winde infolge ungleichmäfsiger Erwärmung der Luft — durch die Sonne (oberer und unterer Passat). Lampencylinder. Schornstein.

IIA. Ventilatoren. Der Passat weht nicht von N, sondern von NO.

Kann auch in anderen Körpern als in der Luft die Verbreitung durch Strömung vor sich gehen? Holz, Eisen — aber: im Wasser. Bestätigung der Vermutung durch den Versuch.

II A. Warmwasserheizung. Meeresströmungen.

Der Unterricht knüpft an an die Luftströmungen, welche durch die Sonnenwärme veranlafst werden: Wie gelangt die Sonnenwärme zur Erde? Nicht durch Leitung, nicht durch Strömung — dritte Art der Verbreitung: Strahlung. Radiometer (wird nicht vom Lichte beeinflufst). Es wird zwischen Radiometer und Wärmequelle ein undurchlässiger Körper gebracht — die Wärmestrahlen bewegen sich 1. geradlinig, 2. im Verhältnis zur Leitung sehr schnell fort, 3. nach allen Seiten hin, nicht nur nach oben, wie bei der Strömung, 4. nicht durch alle Körper.

II A. Diathermane, athermane Körper. Senkrecht und schräg auffallende Sonnenstrahlen: Sommer, Winter. Wirkung der Oberflächenbeschaffenheit. Zurückwerfung der Wärmestrahlen. Hohlspiegel.

Es war beobachtet: die erwärmte Luft steigt nach oben, wird durch die Wärme leichter. Diese Thatsache giebt Veranlassung zu der Frage: Welche Veränderung der Luft bringt die Wärme hervor, damit dieselbe leichter werden kann? Um die Luft zu untersuchen, mufs dieselbe eingeschlossen werden (Kochflasche). — Die aus der Glasröhre aufsteigende Luft müfste sichtbar gemacht werden — Luftblasen im Wasser. — —; beim Erkalten — —. Sichtbarer gemacht durch Färbung (Fuchsin). Gesetz: —.

II A. Differentialthermometer. Dehnen sich alle Luftarten gleich stark aus? Ausgedehnte Luft = ursprünglicher Luftraum + Wärme, — durch Zusammenpressen wird Wärme frei — beim Ausdehnen entsteht Abkühlung. Kaltluftmaschine.

Es wird vermutet, dafs wie die Luft sich auch andere Körper in dieser Hinsicht verhalten. Die Schüler nennen verschiedene Stoffe, unter denen sich auch gewifs Eisen und Wasser befinden. Versuch mit Eisenkugel und Ring. Der kompliziertere Apparat, welcher geeignet ist, den Ausdehnungskoefficienten der festen Körper zu ermitteln, wird erst in IIA benutzt. Erwähnt soll auch werden, dafs Verfasser zu all diesen Versuchen in IIIA als Wärmequelle immer nur die Spiritusflamme benutzt; der Bunsenbrenner wird erst dann angewendet, wenn der chemische Unterricht in IIB bei Gelegenheit des Kohlenstoffs Einrichtung und Wirkung desselben verstehen läfst (Unterrichtsblätter für Mathem. u. Naturw. 1898, Nr. 3). Eine starke Glasscheibe wird erhitzt — — springt — Anwärmen von Glasgefäfsen. Einige Fälle aus dem alltäglichen Leben (Bolzen im Plätteisen, Glasstöpsel im Flaschenhals u. dergl.) und der Technik (Eisenbahnschienen u. dergl.) werden ermittelt, wo dieses Wärmegesetz Berücksichtigung findet.

IIA. Die Kraft, mit der die Wärme die festen Körper ausdehnt, mit der sich die festen Körper zusammenziehen, ist sehr bedeutend. Dehnen sich alle festen Körper gleich stark aus? Ausdehnungskoefficient. Kompensationspendel.

Die Ausdehnung der festen Körper ist deshalb nach der der luftförmigen in den Lehrgang eingefügt, weil sich an die Ausdehnung des Wassers eine Reihe neuer Thatsachen anschliefst.

Nun ist also die Vermutung, dafs auch flüssige Körper, z. B. Wasser, durch Wärmezufuhr ausgedehnt werden, durch den Versuch zu prüfen. Zunächst wird vorgeschlagen, das Wasser durch Fuchsin zu färben, ein Steigen der Flüssigkeit im Halse der Kochflasche ist trotzdem nicht zu bemerken — der Hals mufs verengert werden — es mufs eine Röhre mittels eines Stöpsels aufgesetzt werden. Das Anbringen einiger Marken (Gummiringe, Papierstreifen) ist nötig, um das Steigen (und weitere Steigen) zu beobachten. Es wird nun leicht erkannt: je mehr Wärme, je stärker die Ausdehnung, also auch: je stärker die Ausdehnung, je mehr Wärme. Hieraus ergiebt sich die Konstruktion eines Wärmemessers.

Die Einrichtung des Thermometers wird nun unter Berücksichtigung des eben benutzten Apparates ermittelt. Also: 1. die Wirkung der Wärme mufs schnell bemerkbar sein, demnach kleineres Gefäfs und (Leitung) dünnes Glas, daraus ergiebt sich 2. eine enge Röhre. Wie läfst sich aber in diese enge Röhre hier Flüssigkeit hineinbringen? Obiger Versuch: die Luft zieht sich beim Abkühlen zusammen und Wasser tritt in die Kochflasche. 3. — Röhre zuschmelzen, aber — 4. erst ist die Luft herauszubringen — Erhitzen. 5. Es mufs ein Mafs für die Wärme gefunden werden, um auch andern Mitteilung über den Grad derselben machen zu können. Der Schüler schlägt nun zunächst vor die Röhre in gleiche Teile zu teilen — — alle Thermometerröhren müfsten (abgesehen von anderen Gründen) gleich lang, die Gefäfse alle gleich grofs sein. — Eine überall gleiche Wärmemenge würde aber bei allen Instrumenten eine entsprechende Höhe hervorbringen. Bei welchem im Haushalte schon oft beobachteten Vorgange ist eine gewisse Hitze nötig, ehe derselbe eintritt? — — Woran wird das Sieden des Wassers erkannt? — Die Schüler sind natürlich der Ansicht, dafs nur der beim Beginn des Siedens beobachtete Stand der Säule sich verwerten läfst. Durch einen Gummiring wird der Stand markiert. Der Versuch wird wiederholt: derselbe Stand. Welche Veränderung wird erzielt, wenn die Spiritusflamme noch länger auf das siedende Wasser wirkt? Die Säule wird steigen, jedoch — — Die Auffindung des einen festen Punktes der Skala ermöglicht noch keine Einteilung — eine Strecke nur kann geteilt werden, diese wird aber durch zwei Punkte begrenzt — — schmelzendes Wasser. (Hilfsapparat: ziemlich grofses, mit

Weingeist gefülltes Thermometer ohne Skala; Gummiring). Einteilung in 100 Grade —. Welche Flüssigkeit kann zum Füllen benutzt werden? Wasser nicht, denn —. Quecksilber (lernt der Schüler hier kennen; es wird eine Flasche mit Quecksilber und eine gleich grofse mit Wasser gefüllt herumgereicht), Weingeist — zu färben. Die Schüler zeigen sich beim Ablesen des Thermometers meist schwerfällig; 10° der Skala werden angezeichnet, einzelne Schüler werden vorgerufen, um das Thermometer anfassen und ablesen zu lernen. Ungefähre Temperatur der zum Genusse bereiten Getränke, eines warmen Bades, des menschlichen Körpers.

II A. Dehnen sich alle Flüssigkeiten gleich stark aus? Abnorme Ausdehnung des Wassers. Bluthermometer. Maximum-Minimumthermometer.

Welche überraschende Erscheinung wurde vorher beobachtet? Beim Schmelzen des Eises — —. Wozu wurde die scheinbar verschwindende Wärme verbraucht? — — — Schmelzen von Wachs. — Wozu wird (Versuch wird wiederholt) beim Sieden des Wassers die weitere Wärme der Spiritusflamme benutzt? — 3 Aggregatzustände [Schwefel, Siedepunkt des Weingeistes]. Übergang in den weniger dichten Zustand. Wasserdampf = Wasser von 100° + latente Wärme [Dampfheizung]. Was geschieht, wenn dem Wasserdampf Wärme genommen wird? [Destillieren, oder in II B]. Verdunsten des Wassers — früherer Versuch: das Eisen entzog der Hand die Wärme — Abkühlung.

Wo verdunstet das Wasser im grofsartigsten Mafsstabe? — Die Sonne erwärmt also die Erdoberfläche. Was geschieht mit dem luftförmigen Wasser, wenn es abgekühlt wird? Versuch: Über ein mit warmem Wasser gefülltes Becherglas wird eine Glasglocke gestülpt — —. Wolkenformen: Federwolken (— stets von den anderen Formen verdeckt — am höchsten), Haufen-, Schicht-, Regenwolken. —

Was geschieht mit dem auf die Erde niederfallenden Wasser? Verdunstet, läuft ab, sickert ein. Wo bleibt das letztere? Der Untergrund mufs berücksichtigt werden. Sand, Thon (Lehm). Versuche: Je ein Trichter mit Sand und mit Thon zur Hälfte gefüllt — — auf den Sand wird auch trübes Wasser gegossen: läuft klar durch. Filtration durch den Sand. Grundwasser (Quellwasser). Trockene, feuchte Keller. Quellen [artesische Brunnen. Kommunizierende Röhren]. Verwertung des Lehms bez. Thones (Ziegel, prähistorische Thongefäfse, wie man sie in den alten Gräbern der Provinz so häufig findet). — des gebrannten Thons (Ziegel): Glasur (Majolika). Porzellanerde (Kaolin). Herkunft des Porzellans; Meifsen.

Aufser Thon und Sand wird auch der — als Bestandteil des Untergrundes genannt. — Der über dem Thonuntergrunde (bei Ausschachtungen beobachtet) lagernde Kies? Der Schüler meint natürlich: durch

Wasser hergespült. Welche Beschaffenheit müssen Steinchen besitzen, welche lange vom Wasser fortgerollt worden sind? — An welchen Stellen würde man derartig abgerundete Steinstücke finden? — Kies vom Strande der Ostsee. — Kies aus der Umgegend von Posen. — Es mufs demnach nach einer andern Kraft gesucht werden. Die von Hölzel herausgegebenen geographischen Anschauungstafeln sind auch für diesen Fall recht brauchbar. Die beiden Abbildungen „Ortlergruppe" und „Berner Oberland" werden benutzt. Das Thal zeigt reiche Vegetation, der Gletscher ist trotzdem, trotz des Abschmelzens, vorhanden — erhält von oben Ersatz — fliefst. Tiefe Einbuchtungen befinden sich dort im Gebirgszuge, wo der Gletscher fliefst, es fehlt Material — abwärts geführt — am Ende abgesetzt: Moräne. Der Kies stammt also: 1. aus Gebirgen, 2. müssen diese Gebirge reich an tiefen und mächtigen Einkerbungen sein. Karte von Europa — Skandinavien (Fjorde). Aus dieser bedeutenden Entfernung mufs der Schüler schliefsen auf: 1. eine bedeutende Mächtigkeit der Gletscher, 2. lange Dauer ihrer Wirkung, 3. kälteres Klima. 1. und 2. lassen sich nicht beweisen. Die Tierwelt hätte gegen das kalte Klima einen besondern Schutz haben müssen. Es wird ein Stück eines Mammutstofszahnes, der bei Posen im Kies gefunden ist, vorgelegt — Elefant — hätte keinen Schutz gegen Kälte. Ein Modell des Tieres (in IIIB war schon erwähnt: Kälte schützt gegen die Thätigkeit der Fäulnispilze) — dichtes, wolliges Haar —. Eiszeit.

Einige gröfsere Kiesstücke werden genauer betrachtet. Drei verschiedene Bestandteile machen sich bemerkbar. Das ist das Gemeinsame, sie unterscheiden sich aber durch die Struktur: geschichtet (Gneis), nicht geschichtet (Ableitung des Namens). Glimmer (Verwendung; das äufserlich ähnliche Marienglas wird in IIB berücksichtigt), Feldspat, Quarz: funkt stark — sehr hart. Feldspat: funkt kaum —. Ein Stück Feuerstein funkt auch stark: Quarz. Allein aus dieser Reaktion des Funkens auf Quarz zu schliefsen, wäre an und für sich natürlich verfehlt; der Schüler kennt jedoch zunächst nur einen einzigen Körper dieses Härtegrades. Dieser Quarz ist grau — hat einen färbenden Stoff aufgenommen — mufs einst flüssig gewesen sein. Der Schüler meint: geschmolzen durch Hitze. Nun wird ein Stück durch Quarz (es funkt) versteinertes Holz vorgelegt — — aufgelöst. Sinterquelle Otukapuarangi aus der Hölzelschen Sammlung. Also sind infolge verschiedener Beimischungen verschiedene Färbungen möglich: Feuerstein, (Pfeilspitzen aus einem prähistorischen Grabe der Provinz), Onyx, Amethyst, Achat (Halbedelsteine). Kochsalz wird mit Wasser geschüttelt — Lösung — das Wasser verdunstet auf einer Glasscheibe; desgl. auf einem Objektträger. Beobachtung mittels des Mikroskops (50 ×) — — —. Zeichnung. Zuhilfenahme von Glasmodellen (Kante des Oktaëders 10 cm; bezogen von

Löwensohn in Fürth, Bayern). Anknüpfend an die Lösung des Quarzes in Wasser — — Bergkrystall (funkt; Beimischungen: Amethyst-, Rauchtopaskrystalle). Andere Gestalt der Krystalle als die des Kochsalzes; bestehen aus: Säule und Pyramide. Sollten diese Modelle aus Pappstücken dargestellt werden, so müfste man ihnen ein Skelett aus Draht geben: Achsen. — — 1. Reguläres System (in IIB weitere Beispiele, krystallinisch, Spaltbarkeit). 2. Hexagonales System. Krystalldruse.

IIA. (Seite 96) *Kalorie. Wieviel cal. sind nötig, um 1 kg Wasser in Dampf zu verwandeln? Benutzung des Wasserdampfes wegen seines grofsen Wärmegehaltes. Siedepunkte einiger Flüssigkeiten. Schnelligkeit der Verdunstung —. Wieviel cal. braucht 1 kg Quecksilber, 1 kg Sand dazu, um seine Temperatur um eine gewisse Anzahl von Graden zu erhöhen? Spezifische Wärme. Mischungsmethode. Beobachtung beim gleichmäfsigen Erwärmen und Abkühlen gleicher Mengen von Petroleum und Wasser.*

Seeklima und Kontinentalklima. Cyklone. Dovesches Drehungsgesetz. — Hygroskopische Körper. Hygrometer. Taupunkt. Formen der Niederschläge. Föhn.

Wieviel cal. braucht 1 kg Eis, um zu schmelzen? Schmelzpunkte einiger Körper. Auflösen der Salze, Kältemischung.

Der Unterricht kehrt zurück zu dem Versuche „Wasser siedet in einer Kochflasche". Der Dampf tritt aus der Mündung aus — mufs die Luft verdrängen — die Luft leistet Widerstand; bekannter Versuch: ein Trichter wird in eine Flasche luftdicht eingesetzt — kein Wasser kann hinein. Versuche, welche das Vorhandensein des Luftdrucks beweisen: ein mit Wasser gefüllter Glascylinder wird am offenen Ende mit einem Papierblatte bedeckt —. Dieser und die folgenden Versuche werden durch Zeichnung wiedergegeben, wobei der Luftdruck durch Pfeile angedeutet wird. Stechheber. Ein mit Wasser gefüllter Glascylinder wird mit seinem unteren, offenen Ende in Wasser eingesenkt — —. Saugheber.

Das Vorhandensein des Luftdruckes ist nachgewiesen, doch liegt die Frage nahe: wie stark ist derselbe? Der Schüler schätzt denselben natürlich als unbedeutend. Es wird an den Versuch angeknüpft, bei welchem der gefüllte Glascylinder ins Wasser gesenkt wurde. Welche Leistung übt hier der Luftdruck aus? Er hebt eine Wassersäule von gewisser Schwere. Wenn er nun stärker wäre, würde die Wassersäule höher — —. Auch eine sehr lange Glasröhre führt nicht zum Ziele — — schwerere Flüssigkeit; das Quecksilber ist schon bekannt. Höhe der Quecksilbersäule. Barometer. Verschiedener Stand auf Höhen, in der Ebene — Höhenmessungen. Ist ein verschiedener Stand an einer und derselben Stelle, z. B. auf dem Tische dieses Zimmers möglich? Mehrmalige Beobachtung —. Die Erklärung in

IIA. Sieden des Wassers unter geringerem Druck bei niedrigerer Temperatur.

IIA. Berechnung des Luftdruckes auf 1 qcm. Luftpumpe. Kondensation der Gase, flüssige Kohlensäure, kritische Temperatur.

Der Dampf des siedenden Wassers mufs den Luftdruck überwinden — dieser sehr bedeutend — der Dampf übt eine bedeutende Kraft aus. Versuch mit dem bekannten Glasapparat, in dessen cylinderförmigem Halse ein Stempel bewegt wird, — Dampfmaschine in ihren wichtigsten Teilen. a. Lokomotive (Stephenson, 1825). Dampfkessel mit Siederöhren — Dampfcylinder — Schieberventil. Beim Ausblasen des Dampfes mufs der Luftwiderstand überwunden werden — Verlust. Wie ist dem abzuhelfen? Noch einmal wird der vorige Apparat benutzt. Kondensation des Dampfes — b. Niederdruck-Dampfmaschine. 1. Kessel, 2. Dampfcylinder, 3. Kolben, 4. Kühlvorrichtung (Kondensator, Watt, 1765), 5. Schieberventil, 6. Selbststeuerung.

IIA. Genauere Durchnahme der einzelnen Teile der Hoch- und Niederdruck-Dampfmaschine, Expansions- und Verbund-Dampfmaschine. Gaskraftmaschine.

Für diese Art der Dampfmaschinen ergiebt sich die Notwendigkeit von Pumpen (Druck- und Saugpumpe). Die Durchnahme derselben beginnt mit der Handspritze. Daraus ergeben sich unmittelbar die Teile: Stiefel und Kolben; ferner Saug- und Ansatzrohr, endlich — —. Die Zeichnung entsteht nach den Angaben der Schüler an der Tafel, die Wirkung des Luftdruckes wird wiederum durch Pfeile angegeben und durch kleine, einfache Pfeile und die Buchstaben *a* und *z* Stellung und Wirkung der Ventile. In entsprechender Weise wird dann Zusammensetzung und Wirkung der Saugpumpe entwickelt [Luftpumpe].

Das Modell der Niederdruck-Dampfmaschine hat dem Schüler ferner den Hebel und dessen Wirkung gezeigt. Mit dem gleicharmigen Hebel werden die ersten Versuche angestellt. Die Begriffe: Unterstützungspunkt, Lastarm, Kraftarm, Angriffspunkt der Last und der Kraft finden Berücksichtigung. Die Versuche ergeben die Brauchbarkeit dieses Hebels als Wage. Die Hauptteile werden benannt (Gleichgewicht, Schwerpunkt). Der Unterricht wird hierdurch veranlafst auch auf das Gewicht, dadurch auf das Längen- und Hohlmafs einzugehen. Um die Schüler auf ein stets bereites Mafs hinzuweisen und sie an leidlich richtige Schätzungen zu gewöhnen, haben dieselben folgende Ermittelungen anzustellen: welche Länge besitzt der Mittelfinger, welche Breite der Nagel des kleinen Fingers, wieviel Schritt kommen auf 0,1 km, wieviel Schritt beträgt der Zwischenraum zwischen zwei Telegraphenstangen und der zwischen zwei Chausseebäumen?

Nachdem ferner im Unterricht ermittelt ist, wieviel Tropfen Wasser etwa auf 1 ccm (1 g) gehen, müssen die Schüler (als häusliche Aufgabe) den Inhalt eines Theelöffels, Efslöffels, Wasserglases von gebräuchlicher Gröfse ausmessen. Aus den in der nächsten Stunde gemachten Angaben wird dann ein Mittelwert hergestellt. [1 kg Wasser, 1 kg Quecksilber, welches schon als „schwer“ bekannt ist: Raummafs, Gewichtsmafs. Der Raum 13,5 × so klein. Ein Würfel aus Eisen; ein gleich grofser aus Holz — spezifisches Gewicht.]

Hieran knüpft sich die Besprechung der Federwage, welche dazu zwingt 1. die Elasticität kurz zu berücksichtigen, 2. auch die Kraft, vermöge der die elastische Feder veranlafst wird ihre Gestalt zu verändern: Schwere der Körper, —, Anziehungskraft der Erde. Zu 1. werden als weitere Beispiele genannt und erprobt: Gummischlauch, Gummiball, Elfenbeinkugel, Bleikugel.

Der Schüler hat beobachtet, dafs die Arme des Hebels stets gleich lang waren — tritt auch bei ungleichen Armen Gleichgewicht ein? Die schon vorher geprüfte Wage giebt die Antwort: der leichtere Arm müfste beschwert werden. Verfasser benutzt zu diesen Versuchen ein ziemlich grofses Modell aus Holz; der breite Hebel ist mit weithin sichtbarer Einteilung versehen, auf der mittels Bindfadenschlingen Gewichte (1 kg, $^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_8$ kg) verschoben werden können. Die Resultate einiger Versuche werden an die Tafel geschrieben, wobei die Thatsache des Gleichgewichts durch ein Gleichheitszeichen ausgedrückt wird (z. B. 20 cm $^1/_2$ kg = 10 cm 1 kg — —). Der Schüler kommt dann, wenn einfache Zahlenverhältnisse gewählt sind, leicht auf das Gesetz — —. Es findet der Schüler auch sogleich (Zeichnungen an der Tafel), dafs mittels des ungleicharmigen Hebels Kraft gespart werden kann und giebt mit Hilfe eines Holzstabes (Hebebaum) die Art der Anwendung an. Beispiele aus dem alltäglichen Leben. Erdwinde. Da der ungleicharmige Hebel ins Gleichgewicht gebracht werden kann: — Anwendung als Wage — es wird an Gewichten gespart — Decimalwage, Centesimalwage (in einfachster schematischer Gestalt und als ungleicharmiger Hebel berücksichtigt). [Schnellwage.]

Die vom Schüler auf den Strafsen wiederholt gemachte Beobachtung, dafs mittels des Hebebaumes Trottoirsteine z. B. befördert werden, führt zum einarmigen Hebel. Mittels des betreffenden Hilfsapparates wird die Vermutung, dafs auch für diese Art des Hebels das obige Gesetz Gültigkeit hat, bestätigt. Doch tritt bei diesem Versuche eine unvermutete Schwierigkeit auf: die Last zieht nach unten, die Kraft (Gewicht) müfste nach oben wirken — — die Richtung der Kraft müfste geändert werden. Der Schüler schlägt zunächst vor eine Schnur über einen Stift zu legen — Reibung —

Wagenrad — Rolle. Beispiele für die Verwertung des einarmigen Hebels (z. B. Nufsknacker). Kurze Berücksichtigung der Reibung — Streichholz — (mechanische) Kraft wird verbraucht und läfst Wärme entstehen.

Rolle. Unterstützungspunkt, Angriffspunkte werden in der Zeichnung markiert — gleicharmiger Hebel — Kraft kann nicht gespart werden (Versuch), — Änderung der Richtung der Kraft (Beispiele). Der Hebel konnte auch als einarmiger benutzt werden, liefs dann Kraft sparen: ist das auch hinsichtlich der Rolle möglich? Dies wird zunächst an der Zeichnung erörtert: drei Punkte, durch Kreuzchen sind sie anzudeuten, kommen in Betracht. Entsprechend der Zeichnung des einarmigen Hebels werden dieselben nun mit U, K, L bezeichnet, woraus sich auch ergiebt, dafs die Hälfte an Kraft gespart werden könnte. Wie ist nun aber diese theoretische Erörterung praktisch auszuführen? Es wird jener Zeichnung gemäfs die Last zuerst befestigt — mufs in die Höhe gehoben werden — demnach mufs die Rolle gehoben werden — Faden (Seil) — an einem Punkte ist dieser zu befestigen — am andern? — Richtung nach oben mufs in die entgegengesetzte verwandelt werden — (feste) Rolle. Versuch bestätigt diese Ermittelung. Flaschenzug. Dieser Versuch führt den Schüler darauf (Centimetermafs): „Was an Kraft gewonnen wird — —“.

Welches Resultat lassen alle diese mechanischen Vorrichtungen erreichen? Kraft wird gespart — die Schwerkraft mehr oder weniger leicht überwunden. Schwere Last in die Höhe zu befördern (z. B. Tonnen auf den Wagen) — schiefe Ebene. Versuche: 180 g werden (senkrecht) durch 180 g im Gleichgewicht gehalten — durch 165 g — durch 20 g — Einflufs des Neigungswinkels. Wiederum deutlich erkennbar: was an Kraft gewonnen wird —. Schraube, Keil; weitere Beispiele: Beil usw. Der Schüler lernt jetzt die Bezeichung „einfache Maschinen (μηχανή)“ kennen, ferner die Bezeichnung „Mechanik“ für diesen Abschnitt der Physik.

Wird die Last, welche die schiefe Ebene hinaufbefördert werden soll, nicht mehr von der Kraft gehalten, so wirkt die Schwerkraft (Anziehungskraft) — Fall der Körper.

Ein an einem Faden befestigtes Gewicht fällt sehr schnell der Erde zu — senkrecht auf der Erdoberfläche (Lot). Wodurch kann die Wirkung der Schwerkraft verringert werden? Schiefe Ebene — langsamer Fall — verlangsamter Fall des am Faden befestigsten Gewichtes: Pendelbewegung. Beharrungsvermögen — Luftwiderstand. Die Schwingungsdauer ist von der Länge des Pendels abhängig, nicht vom Ausschlagswinkel. Sekundenpendel. Verwertung des Pendels? Regulierung der Uhren. Wodurch wird die Bewegung des Räderwerkes veranlafst? Gewicht (Schwerkraft); Feder

(Elasticität). Anker, Steigrad. Metronom (mufs wegen des Versuchs mit der Fallmaschine durchgenommen werden).

Versuche mit der Fallrinne, Bewegung der Kugel bei verschiedenem Steigungswinkel. Begriff „Geschwindigkeit". Was bedeutet: die Kugel hat die Geschwindigkeit 1,3? Welchen Weg legt ein Körper von der Geschwindigkeit 2,4 in 5″ zurück? Welchen Weg in 1″? — — Bei weiterer Beobachtung der Kugel und bei geeignetem Neigungswinkel wird gefunden, dafs es sich hier um eine ungleichförmige Bewegung handelt und zwar um eine beschleunigte Bewegung, während als Beispiel für eine verlangsamte Bewegung vom Schüler die der auf dem Tische rollenden Kugel angegeben wird.

Die Frage liegt nun nahe wie sich die Wege des mit beschleunigter Geschwindigkeit fallenden Körpers in den einzelnen Sekunden zu einander verhalten. Zunächst handelt es sich um den Weg in der *I* Sekunde, deren Anfangsgeschwindigkeit 0 beträgt, deren Endgeschwindigkeit mit g bezeichnet wird; mittlere Geschwindigkeit demnach $\frac{0+g}{2} = {}^1/_2\, g$, Weg ($s = ct$) in der $I'' = 1 \cdot {}^1/_2\, g$. Diese Strecke wird jetzt an der Tafel durch einen Kreidestrich angedeutet, im Hefte durch eine Linie von $^1/_2$ cm wiedergegeben. An diese erste Strecke wird nun angesetzt 1. eine Strecke von $^1/_2$ cm, die Erbschaft der ersten Sekunde, die Geschwindigkeit, mit der der Körper weiterfallen würde (Beharrungsvermögen), wenn die Schwerkraft plötzlich aufhören würde zu wirken; da dies aber nun nicht geschieht, so wird 2. noch die Strecke ($g = 1$ cm) hinzugefügt, als Ausdruck für die Wirkung der Anziehungskraft, welche in der *II*″ dieselbe sein wird wie in der *I*″. Diese beiden Einzelstrecken des Weges werden durch einen mit Bleistift gezogenen Querstrich getrennt. Die Wege der einzelnen Sekunden werden durch kräftige Querstriche mit Tinte abgegrenzt, So werden die Wege für 5 Sekunden untereinander gesetzt, links wird die Nummer der betreffenden Sekunde geschrieben, rechts $1 \cdot {}^1/_2\, g$, $2 \cdot {}^1/_2\, g$ usw. Also: eine gleichmäfsig beschleunigte Bewegung. Geprüft wird die Richtigkeit dieser Entwickelung durch den Versuch mit der Atwoodschen Fallmaschine, nachdem der Schüler darauf hingewiesen, wie bei diesem Apparat die Schnelligkeit des fallenden Körpers vermindert werden kann. Durch Addieren der obigen Einzelresultate erhält man den Fallraum innerhalb 2, 3 ... Sekunden.

Der Schüler sieht, dafs die Geschwindigkeit beim freien, senkrechten Fall ziemlich bedeutend ist, dafs die Höhe des Zimmers in kürzerer Zeit als in 1″ von dem Metallstück durchfallen wird. Der Wert für g wird dem Schüler der IIIA angegeben und der Fallraum der *I*″ durch ein Seil von der betreffenden Länge zum Ausdruck gebracht.

Die Frage liegt nahe, welchen Weg legt ein wagerecht fortgeschleuderter Stein zurück? Zunächst zwingt die Erörterung der Frage dazu, auf das Parallelogramm der Kräfte einzugehen. Nachdem nun ermittelt ist, welchen Weg ein Körper, auf den zwei Kräfte in verschiedener Richtung einwirken, einschlagen mufs, wird gefunden, dafs es sich in diesem Falle um die gemeinsame Wirkung einer gleichförmigen (Luftwiderstand unberücksichtigt) und einer gleichmäfsig beschleunigten Bewegung handelt. Für 4 Sekunden wird der Weg des geschleuderten Steines entwickelt, für jede dieser Sekunden durch punktierte Linien gezeichnet, die Diagonale ausgezogen (Parabel). [Centralbewegung, Centrifugalkraft].

Der Inhalt und der Gang des physikalischen Unterrichtes in IIIA wäre demnach nach obiger Darstellung in den Hauptpunkten folgender:

A. Wärme.

I. Verbreitung der Wärme.
  1. Leitung; gute und schlechte Leiter.
  2. Strömung in Luft (Winde) und Wasser.
  3. Strahlung, Erwärmung der Erde durch die Sonne.

II. Ausdehnung durch Wärme:
  1. der Luft,
  2. des Eisens,
  3. des Wassers. Thermometer.

III. Latente Wärme beim Schmelzen des Eises und Verdampfen des Wassers (Verdunstungskälte). Aggregatzustände.
  IIIa. Wolken, Niederschläge.
  IIIb. Erdoberfläche, Untergrund. Thon (Grundwasser), Sand (Kies). Porosität. Herkunft des Kieses. Eiszeit.
  IIIc. Bestandteile des Granits und Gneises.
  IIId. 2 Krystallsysteme.

IV. Luftdruck. Heber, Barometer.

V. Kraft des Dampfes. Lokomotive, Niederdruck-Dampfmaschine.

B. Mechanik.

I. Pumpen: Druckpumpe, Saugpumpe.

II. Hebel.
  1. Gleicharmiger Hebel. Wage. Mafse: Längenmafs, Hohlmafs, Gewicht.
    1a. Elasticität.
    1b. Schwerkraft.
  2. Ungleicharmiger Hebel. Decimalwage.
  3. Einarmiger Hebel.
    3a. Reibung.

III. Rolle.
1. Feste Rolle.
2. Bewegliche Rolle. Goldene Regel der Mechanik.
IV. Schiefe Ebene; Keil, Schraube.
V. Pendel. Beharrungsvermögen. Uhr.
Va. Geschwindigkeit. Gleichförmige, ungleichförmige Bewegung.
VI. Fall der Körper. Wurfbewegung.
VII. Parallelogramm der Kräfte.

---

10. Das Schulwesen Rumäniens.

Von W. Fries (Halle).

Rumänien ist weder in der Schmid'schen Encyklopädie noch in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre berücksichtigt worden, und doch verdienen die dortigen Bestrebungen und Fortschritte auf pädagogischem Gebiet unsere Aufmerksamkeit, dies um so mehr, als sich jetzt im Gegensatz zu dem früher maſsgebenden französischen Einfluſs eine Anlehnung an das deutsche Muster zu vollziehen scheint. Rumänische Schulmänner in einfluſsreichen Stellungen haben seit den letzten Jahren ihre Studienreisen nach unserm Vaterlande gerichtet und z. B. auch von den Einrichtungen der Franckeschen Stiftungen mit groſsem Interesse Kenntnis genommen, unter anderen der Professor der Pädagogik und Direktor am Staatslehrerseminar in Bukarest Borgovanu und der Professor an der Normalschule in Bukarest Manliu, Verfasser mehrerer wissenschaftlich gehaltener Lehrbücher seiner Landessprache.

Kürzlich ist dort nun an Stelle des früheren Unterrichtsgesetzes vom Jahre 1864 ein neues getreten; im Abgeordnetenhause mit überwältigender Stimmenmehrheit gegenüber einer verschwindenden Minderheit, im Senate sogar mit Stimmeneinhelligkeit angenommen, stellt es sich als getreues Abbild der in den maſsgebenden Kreisen herrschenden Anschauungen über Bildung und Unterricht dar. Verkündet ist es durch königliches Dekret vom 23. März 1898 und liegt jetzt auch als Veröffentlichung des Ministère des Cultes et de l'instruction publique im Buchhandel vor (Loi sur l'enseignement secondaire et supérieur. Bucuresci Institutal de arte grafice Carol Göbl. 1898). Den 114 Artikeln, aus denen es besteht, entnehmen wir folgende vornehmlich beachtenswerte Punkte.

Das Land hat zwei Universitäten: in Bukarest und in Jassi; von höheren Lehranstalten 18 Lyceen und 14 Gymnasien klassischer Richtung, d. h. mit Latein und Griechisch als Grundlage des Unterrichtes,

2 Lyceen und 9 Gymnasien realistischer Richtung, d. h. mit Betonung des Französischen und Deutschen.

Die Lyceen sind Vollanstalten mit siebenjährigem Kursus, die Gymnasien Voranstalten mit vierjährigem Kursus, der den vier ersten Klassen der Lyceen entspricht; beide Anstalten setzen einen vierjährigen Elementarunterricht voraus. Das neue Gesetz erhöht nun die Klassenzahl der Lyceen auf acht und ordnet für die Oberstufe eine Gabelung an in eine section classique und eine section des sciences oder section réale — in folgender Weise. Allgemein verbindlich bleiben Religion, Muttersprache, Französisch, Deutsch, allgemeine und vaterländische Geschichte, philosophische Propädeutik, Nationalökonomie, Gesang und Turnen; dazu kommen für die erstgenannte Sektion: Latein, Griechisch (für dieses kann aber auch Physik, Chemie, Naturwissenschaft eintreten), Wiederholungen aus dem Gebiet der Mathematik und Naturwissenschaft und Zeichnen. Für die Section réale: Italienisch oder Englisch, Geographie, Mathematik einschliefslich analytische Geometrie, Physik, Chemie, Naturkunde, Hygiene und Linearzeichnen.

Die Mädchenschulen bauen sich über einer vierklassigen Elementarschule fünfklassig auf, daneben aber ist jetzt eine Art Mädchengymnasium geschaffen mit vier Klassen, welches beim Abgang die Berechtigung zum Studium verleiht; der Eintritt ist solchen Zöglingen gestattet, welche vier Klassen der Mädchenschule durchlaufen haben, die Abiturientinnen des Mädchengymnasiums haben demnach im ganzen einen zwölfjährigen Schulbesuch hinter sich, gerade so wie die Abiturienten der Lyceen.

Das frühere Baccalaureatsexamen, das übrigens stets ein allgemeines und nicht wie in Frankreich in ein baccalauréat ès-lettres und ein baccalauréat ès-sciences geschieden war, ist durch eine Reifeprüfung nach deutscher Art ersetzt worden. Die Prüfung findet am Schlufs des vom 1. September bis zum 25. Juni dauernden Schuljahres statt, und zwar in den Tagen vom 20. bis 25. Juni. Die Prüfungskommission, die der Minister ernennt, besteht aus vier Lehrern der Anstalt, den Vorsitz führt an den Lyceen und Mädchengymnasien ein Universitätsprofessor, an den Gymnasien und Mädchenschulen entweder ein Universitäts- oder ein Lycealprofessor. Am Schlusse jedes Jahres finden Klassenprüfungen in allen Unterrichtsgegenständen statt, ihr Ergebnis entscheidet neben den sonstigen Klassenleistungen über die Versetzung, zweimalige Nichtversetzung zieht die Entlassung nach sich.

Das Eintrittsalter der Schüler beträgt 11 Jahre, die Maximalfrequenz der vier unteren Klassen 50, der vier oberen Klassen 40 Schüler. Der Unterricht ist für Inländer unentgeltlich. Auch an den mit einzelnen Schulen verbundenen Internaten bestehen Freistellen für Inländer, über deren Ver-

leihung der Minister verfügt; wenigstens ein Viertel dieser Freistellen bleibt für Söhne von Landleuten vorbehalten, welche sich durch Führung und Leistungen auszeichnen.

Die Mädchenschulen werden von Frauen geleitet, die Ernennung aller Anstaltsleiter vollzieht der König, ihre Befugnisse sind, während früher ihre Autorität nur eine purement nominale war, durch das neue Gesetz fest und angemessen bestimmt. Entnommen werden sie entweder aus dem Kreise von Lyceal- oder Gymnasialprofessoren, die wenigstens 8 Dienstjahre und 30 Lebensjahre aufzuweisen haben, oder aus der Zahl jüngerer Universitätslehrer oder — was Wunder nehmen kann — aus solchen Professoren, welche sich im Ruhestande befinden. Ihre Pflichtstundenzahl beträgt 12, an Internatsanstalten 8; sie beziehen aufser ihrem Professorengehalt an Lyceen 300 Francs, an Gymnasien 200 Francs, an Internatsschulen 500 Francs monatlich.

Für die innere Verwaltung der Schulangelegenheiten kommen neben dem Direktor in Betracht der conseil de l'école und die conférence de l'école. Ersterer setzt sich aus den Klassenlehrern, den sogenannten professeurs dirigeants zusammen, denen eine grofse Verantwortlichkeit zuerkannt ist, und entscheidet über wichtigere Fragen, z. B. über Fragen der Schulzucht; die letztere vereint alle Lehrer der Anstalt.

Zum Eintritt in das Lehramt ist erforderlich: das Reifezeugnis eines Lyceums, das Diplom als licencié oder docteur ès lettres ou ès sciences, die Beteiligung an einem pädagogischen Universitätskursus und an den Arbeiten eines pädagogischen Seminars, die Ablegung einer Prüfung, in der die wissenschaftliche Befähigung wenigstens für zwei Fächer nachzuweisen ist. Die Prüfung ist schriftlich und mündlich und schliefst auch eine Probelektion in sich. Die Anstellung erfolgt zunächst auf drei Jahre einstweilig, darauf endgültig. Die Professoren an Lyceen und Gymnasien beziehen eine monatliche Besoldung von 120 Francs für je vier Wochenstunden, aufserdem Alterszulagen nach fünf, zehn, zwölf und zwanzig Jahren von 15%, 30%, 45%, 60% unter Zugrundelegung einer zwölfstündigen wöchentlichen Beschäftigung. Die Gehälter der übrigen Lehrer sind im Verhältnis niedriger bemessen.

Für die beiden Landesuniversitäten schreibt das neue Gesetz dieselbe Organisation in fünf Fakultäten vor, nämlich die theologische, juristische, medizinische, die faculté de philosophie et des lettres, welche Philosophie, Litteratur, Philologie und Geschichte umfafst, und die faculté des sciences für Mathematik und Naturwissenschaften; doch fehlt der Universität Jassi vorläufig noch die theologische Fakultät. Der Unterricht ist auch hier bis auf eine in den Laboratorien erhobene Taxe unentgeltlich.

Das Studienjahr reicht vom 1. Oktober bis zum 30. Juni. In allen Fakultäten kann der Doktorgrad nach fünfjährigem, in allen aufser der medizinischen Fakultät das Diplom als Licentiat nach dreijährigem Studium erworben werden.

Der Lehrkörper bestand bisher nur aus Professoren, jetzt sind zwei Vorstufen geschaffen, die der agrégés und docents. Letztere lehren unentgeltlich und rücken, falls ihre Vorlesungen wenigstens drei Jahre nacheinander vom Senat der Universität und der betreffenden Fakultät als wichtig anerkannt worden sind, zu agrégés auf, in welcher Eigenschaft sie dann Gehalt beziehen. Die Habilitation der Dozenten vollzieht sich vor einer Kommission von fünf Professoren mittels einer gedruckten wissenschaftlichen Arbeit, eines Kolloquiums und zweier Probevorlesungen, deren Gegenstand die Fakultät bestimmt. Die Ernennung erfolgt durch den Minister. Bei Erledigung von Lehrstühlen erläfst dieser eine öffentliche Bekanntmachung im Moniteur officiell, nimmt die Bewerbungen entgegen und übergiebt sie der betreffenden Fakultät zur Auswahl, die Bestätigung behält er sich vor; kann die Fakultät keinen Kandidaten als geeignet empfehlen, so wird ein Wettbewerb ausgeschrieben, bei dem dieselben Bedingungen zu erfüllen sind wie bei der Habilitation der Dozenten. Das Gehalt der Professoren beträgt 900 Francs monatlich, das der agrégés 500 Francs, dazu treten die ebenso wie bei den Lycealprofessoren geregelten Alterszulagen.

Die innere Verwaltung der Universität liegt in der Hand des Rektors, der vom König nach einer ihm durch den conseil universitaire unterbreiteten Vorschlagsliste auf drei Jahre ernannt wird — eine Amtsdauer, die ja kürzlich von beachtenswerter Seite auch für unsere deutschen Hochschulen empfohlen worden ist. Er mufs wenigstens 40 Lebensjahre und 8 Dienstjahre als Professor zählen, ist übrigens wieder wählbar und erhält eine freie Dispositionssumme von 500 Francs monatlich. Jede Fakultät hat ihren Doyen, dessen Wahl königlicher Bestätigung unterliegt und der sein Amt zwei Jahre lang führt. Ihm stehen monatlich 150 Francs zur Verfügung.

Der Senat, dem aufser dem Rektor und den Dekanen (Doyens) je ein Professor aus jeder Fakultät angehört, vertritt die Universität nach aufsen, verwaltet das Vermögen der Universität, begutachtet die Annahme von Schenkungen und berichtet am Schlufs jedes Jahres über Verbesserungen der Universitätseinrichtungen an den Minister. Neben dem Senat besteht der conseil universitaire, zusammengesetzt aus allen Professoren und Agrégés, er berät solche Angelegenheiten, die ihm vom Rektor oder Senat vorgelegt werden.

Das neue Gesetz nimmt die Einrichtung eines Predigerseminars (Internat) bei der theologischen Fakultät und eines pädagogischen, theoretisch-praktischen Seminars an beiden Universitäten in Aussicht und zwar mit Übungsschulen. Die sonstige Ausstattung mit fachwissenschaftlichen Seminaren, Kliniken, Laboratorien, Museen ist, sonderlich für Medizin und Naturwissenschaft, eine sehr reichliche.

Neu geschaffen ist ferner zur Ausbildung von Lehrkräften für die Mädchenschulen eine école normale supérieure de filles mit zwei Sektionen, einer sprachlich-geschichtlichen und einer mathematisch-naturwissenschaftlichen, und mit dreijährigem Kursus. Mit der Universität in Verbindung benutzt die Anstalt die Laboratorien derselben, und Universitätsdozenten bilden ihren Lehrkörper. Die Zöglinge des dritten Jahrganges üben sich praktisch in einer Mädchenschule. Die Versetzung in eine höhere Klasse erfolgt auf Grund eines Examens, am Ende des ganzen Kursus steht die Lehramtsprüfung vor einer aus Lehrern der Anstalt und Abgeordneten des Ministeriums zusammengesetzten Kommission. Die Zöglinge müssen Rumäninnen sein und wohnen in einem Internat, das auch Freistellen gewährt.

Ich füge noch einige statistische Bemerkungen hinzu, die ich Herrn Professor Moisilu in Tirgu-fin verdanke.

Die seit 1864 bestehende Universität Bukarest zählt in der theologischen Fakultät 8, in der juristischen 12, in der medizinischen 24, in der sprachlich-philosophischen 16, in der mathematisch-naturwissenschaftlichen 16 Professoren. Für die um vier Jahre ältere Universität Jassi, der, wie schon oben erwähnt wurde, die theologische Fakultät fehlt, stellen sich die Zahlen folgendermafsen: 11, 18, 12 und 13 Professoren. Bukarest besitzt auch eine pharmazeutische Schule mit zwei besonderen Laboratorien und eine Veterinärschule.

Der Besuch der höheren Lehranstalten ist nach dem Verhältnis der Gesamtbevölkerung von $6\frac{1}{2}$ Millionen ein angemessener, es waren nämlich im Jahre 1897/98 eingetreten in klassische Lyceen und Gymnasien 12512, in realistische Anstalten 2142 Schüler, allerdings ist das Zurückbleiben der letzteren Anstalten hinter den ersteren auffällig.

Der Vorbereitung von Lehrern für städtische und Dorfschulen dienen folgende Anstalten: 1) eine sogenannte Normalschule (Pädagogium) in Bukarest (gegründet 1886) in Verbindung mit einer vierklassigen Übungsschule; 2) ein Dorflehrerpädagogium in Jassi, ebenfalls mit einer vierklassigen Übungsschule verbunden; 3) ein Dorflehrerpädagogium in Craiova; 4) ein Pädagogium in Galati; 5) ein Pädagogium in Bârlad; 6) ein Pädagogium in Campulung.

Litterarisches.

1. Heilmann, Dr. Karl, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Ein Handbuch der Pädagogik. I. Bd. Erziehungslehre. Unterrichtslehre (allgemeine). Erziehungsstätten und Erzieher. Mit 11 Figuren. II. Bd. Besondere Unterrichtslehre oder Methodik des Unterrichts. Mit 4 Figuren. 2. verb. Aufl. Leipzig, Dürr. 1898/99. 158 u. 271 S.

Das vorliegende Handbuch ist zunächst für den Gebrauch in Seminaren bestimmt, nimmt aber nach seiner ganzen Art auch das Interesse der höheren Lehrerschaft in Anspruch, schon insofern, als es zeigt, wie man, ohne sich völlig auf das System Herbarts einzuschwören, doch Wesentliches aus seiner Lehre für die Lehrerbildungsanstalten verwerten und so zum Allgemeingut der pädagogischen Welt machen kann. Der Verfasser (Seminardirektor in Ratzeburg) bekennt sich zu den Grundsätzen der vermittelnden Pädagogik, wie er sie seiner Zeit unter Fricks Leitung im seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen kennen und schätzen gelernt hat, und bringt sie in besonnenster, glücklichster Form zur Durchführung. Daſs dieser Standpunkt als gesund und richtig anerkannt wird, ja daſs er, wie wir hoffen und wünschen, die Zukunft hat, beweist der überraschende Erfolg dieses Buches, das schon nach Jahresfrist in zweiter Auflage erscheint.

Der Verfasser kennt die Geschichte und Theorie seiner Wissenschaft gründlich, sein Urteil stützt sich aber nicht minder auf Erfahrung als auf Studium, im zweiten Bande hat er für die Methodik mehrerer Unterrichtsfächer eine Anzahl bewährter Schulmänner zur Mitarbeit herangezogen. Der Inhalt ist in der zweiten Auflage durch Aufnahme neuer Abschnitte, vor allem durch die Darstellung der Methodik des französischen und englischen Sprachunterrichts erweitert, im allgemeinen jedoch mit der für die Bestimmung des Buches erforderlichen Knappheit behandelt worden. Geradezu meisterhaft ist die klare und übersichtliche Anordnung der einzelnen Abschnitte — für ein Lehrbuch eine sehr bemerkenswerte Eigenschaft. Mit Recht ist auch die Litteratur besonders sorgfältig angegeben; möglichst vollständig gesammelt und zugleich übersichtlich gruppiert, bieten diese Zusammenstellungen dem Leser eine vortreffliche Orientierung.

Als Beispiel möge die Gliederung des Stoffes in dem über den Geschichtsunterricht handelnden Abschnitt dienen. Sie ist folgende: I. Geschichtliches. 1. Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts von den ersten Anfängen bis zu seiner Einführung in den Volksschulunterricht. 2. Geschichtliches über die Stoffauswahl. 3. Anfänge der Methode. 4. Neuere methodische Bestrebungen. II. Bedeutung und Aufgabe. III. Auswahl und Anordnung des Stoffes. IV. Das Lehrverfahren. V. Litteratur und Lehrmittel. 1. Methodische Werke für den Lehrer und neuere Bestrebungen. 2. Gröſsere Werke zum Studium des Lehrers: a) preuſsische, b) deutsche, c) alte, d) Weltgeschichte. 3. Handbücher, Lehrbücher, Präparationen, Quellensammlungen, kleinere Werke. 4. Anschauungsmittel: a) Wandkarten, b) Atlanten, c) Bilder.

Die Figuren veranschaulichen teils verschiedene Geistesthätigkeiten, wie Gedächtnis, Phantasie, Begriffsbildung, teils praktische Vorgänge und Zustände, wie die Erfolge der Mission, für die der Verfasser, der nach dem Vorgange des Professor D. Warneck über den „Missionsunterricht nach Theorie und Praxis“ geschrieben hat, sich besonders interessiert. Dem zweiten Teile hat der Verleger in einem Anhang eine dankenswerte Auswahl von Abbildungen von Schulgeräten und Lehrmitteln beigefügt.

Wir empfehlen das Buch zur Benutzung in unseren pädagogischen Seminaren, es wird nach unserer Überzeugung auch dort gute Dienste leisten.

Halle a. S. **W. Fries.**

---

2. Karl Hachtmann, Prof. Dr., Olympia und seine Festspiele. Mit 23 Abbildungen. 30. Heft der von E. Pohlmey und H. Hoffmann herausgegebenen Gymnasialbibliothek. Gütersloh, Bertelsmann, 100 S. 8° und eine Tafel.

Von dem Fortschreiten der allgemein günstig beurteilten Gymnasialbibliothek giebt das fast regelmäfsige Erscheinen neuer Hefte erfreuliches Zeugnis. Nachdem vor kurzer Zeit Ziegeler „Aus Ravenna“, Wackermann „Der Geschichtsschreiber P. Cornelius Tacitus“, Willenbücher „Cäsars Ermordung“ erschienen sind, liegt jetzt eine neue Veröffentlichung vor in: „Olympia und seine Festspiele“ von Prof. Dr. Karl Hachtmann.“

Obwohl ja das inhaltsreiche und schön ausgestattete Buch von Adolf Bötticher über Olympia jetzt um billigen Preis zu haben ist, so darf doch gesagt werden, dafs Hachtmanns Arbeit ein Bedürfnis erfüllt. Denn jenes Buch enthält für Gymnasiasten zu viel Gelehrtes, während Hachtmann das berücksichtigen will, „was für die Schüler unserer höheren Lehranstalten von besonderer Wichtigkeit ist“, wenn er auch nebenbei das Interesse weiterer Kreise für die Erfolge erregen will, welche die Ausgrabungen in Olympia, die erste grofse Friedensthat des neuen deutschen Reiches, gehabt haben.

Seine Absicht, in erster Linie für Schüler zu schreiben, führt der Verfasser auch durch, sowohl bei der Auswahl wie bei der Darstellung des Stoffes. Er teilt diesen in drei Kapitel, von denen das erste die Lage Olympias, die Bedeutung und das Schicksal der Stätte behandelt, das zweite die wichtigsten Baudenkmäler und Skulpturen beschreibt, das dritte den Verlauf der Festspiele schildert. Die Versuchung, bei der Fülle des Stoffes ins Ungemessene auszuschweifen, lag nahe, aber der Verfasser widersteht ihr. Vielleicht ist er an einzelnen Stellen zu enthaltsam, z. B. bei der Behandlung der Schatzhäuser, der Echohalle, des Gymnasiums. Freilich gewinnt er so Raum, das Wichtigste um so ausführlicher zu erörtern, wie z. B. den Zeustempel und seine Kunstwerke.

Die Darstellung ist übersichtlich gegliedert, klar und bestimmt. Den vorauszusetzenden Wissensstandpunkt der Leser hat der Verf. ebenso fest im Auge wie das Lehrziel der höheren Schulen. Die Erwähnung von zusammenhangslosen Einzelheiten vermeidet er; dagegen unterläfst er es nicht, wo der Stoff Gelegenheit bietet, auch über den Kreis olympischer Funde hinaus, hervorragende Kunstwerke zu seiner Aufgabe in Beziehung zu setzen. In dem Kapitel über die Festspiele erhebt sich, dem Inhalt entsprechend, auch die Darstellung zu lebhafterem Schwung.

Wenn die Beschreibung des olympischen Wettrennens S. 77—78 nicht anschaulich ist, so ist das mehr die Schuld des als Führer gewählten Pausanias. Bei der Beschreibung des Rennwagens hätte gleich anfangs auf die Abbildung der Giebelgruppe verwiesen werden sollen. Bei der Angabe der Höhe des Kronoshügels kommt es nicht so sehr auf das absolute als auf das relative Mafs an, wenn man sich ein Bild von der Landschaft machen soll; das letztere beträgt etwa 80 m. Wenn der Verf. S. 5 behauptet, die Spiele seien alle fünf Jahre gefeiert worden, so hat er sich wohl durch das Wort „penteterisch“ irren lassen. Der grofse Altar hatte nach Adler eine kreisrunde Anlage. Den ältesten Heratempel verlegt man jetzt sogar in das 10. Jahrhundert. Über seine Anlage macht Wernicke in den „Olympischen Beiträgen“

im Jahrbuch des archäologischen Instituts 1894, S. 102 Angaben, die von denen des Verf. abweichen. Bei dem Stadium war auch die Breite anzugeben; sie betrug etwa 32 m.

Unter den Abbildungen ist recht dankenswert die gröfsere beigefügte Tafel, enthaltend „die östliche und die westliche Giebelgruppe vom Zeustempel zu Olympia. Nach der Anordnung von Professor Treu in Dresden". Die andern, im Text befindlichen, Bilder stehen nicht alle auf der erforderlichen Höhe. Beschreibungen von Kunstwerken, denen keine Abbildung beigegeben ist (S. 25, 45, 64), haben für Gymnasiasten wenig Wert.

Das Büchlein ist eine willkommene Bereicherung unserer Jugendlitteratur. Ob die Jugend auch die Schätze genügend ausnutzt, die jahraus, jahrein für sie aufgespeichert werden? Ob sie auch dazu recht angehalten wird?

Oldenburg i/Gr. **Rud. Menge.**

---

3. Alttestamentliches Lesebuch.| Für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. H. **Meltzer**. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1898.

Am 14. Juni 1898 hat bekanntlich die Eisenacher Konferenz der deutschen evangelischen Kirchenregierungen sich über die Schulbibelfrage geäufsert, im Prinzip sich mit der Zulassung einer Schulbibel einverstanden erklärt, dann aber die beiden Beschränkungen angenommen, dafs die Herstellung eines biblischen Lesebuches auf das Alte Testament zu beschränken und mindestens im letzten Schuljahre der Volksschule (also ungefähr in der Tertia einer höheren Schule) die vollständige Bibel zu gebrauchen sei. Von der Erwägung ausgehend, dafs die Lehrerwelt zuerst das jetzt Erreichbare erstreben müsse, liefs der Verleger des rühmlichst bekannten und in jeder Weise mit Karten, Grundrissen, Registern vornehm ausgestatteten biblischen Lesebuches von Strack-Voelker sofort ein biblisches Lesebuch Alten Testaments erscheinen. Dafs dieses Buch geeignet ist, eine Zwischenstufe zwischen den üblichen „Biblischen Geschichten" und der Vollbibel zu bilden, bedarf keines Beweises; Preufsen hat es daher eingeführt, andere Staaten haben das meines Erachtens weniger zu empfehlende Bremer biblische Lesebuch vorgezogen.

Den Beschlüssen der Eisenacher Konferenz verdankt nach der Vorrede auch unser vorliegendes Buch sein Entstehen, es will aber nicht mit dem Bremer Buche und dem Strack-Voelkerschen auf eine Stufe gestellt werden, sondern erscheinen „im Gegensatze sowohl zu den bisher üblichen Biblischen Geschichten als auch zu den neuerdings aufgekommenen Schulbibeln".

Den Inhalt des Buches bilden zunächst Erzählungen von Abraham, Jakob, Joseph, Moses und Josua, aus der Richterzeit werden Gideon, Ruth und Samuel vorgeführt, in der Abteilung III hören wir von Saul, David, Salomo und Elias, in der Abteilung IV („der Prophetismus") sind ausgewählte Stücke aus Amos, Jesaja, 2. König. (Josia), Jeremia enthalten, der fünfte Abschnitt versucht die babylonische Gefangenschaft zu schildern nach Stellen aus Klagel. 5; Ps. 42, 43, 137; Jes. 40, 42, 44, 45, 49, 52, 53; endlich der letzte Abschnitt VI befafst sich mit der nachexilischen Zeit: auf Seite 182—183 wird von der Heimkehr und Enttäuschung der Juden erzählt, und eine Reihe ausgewählter Bibelstellen bietet uns zum Schlufs die messianische Hoffnung und die jüdische Frömmigkeit (hier S. 190—191 auch die Schöpfungsgeschichte).

Nach dieser Darlegung des Inhalts bleibt es eine offene Frage, für welche Stufe eigentlich das Buch bestimmt ist. Für die Unterstufe (1.—4. oder 5. Jahr der Volksschule, Sexta-Quinta einer höheren Schule) ist es sicher nicht, denn nach der Vorrede soll das Buch ja gerade kein biblisches Geschichtenbuch sein und ist auch nicht ein solches, denn es fehlt einmal das Neue Testament, und anderseits ist es gar zu dürftig; Geschichten wie den Sündenfall, die Sintflut, den Turmbau zu Babel, Simson, Elisa u. s. w. sucht man hier vergebens, das Verlegen der Schöpfungsgeschichten ans Ende des Buches ist dazu sicher unpraktisch. Aber für die Oberstufe (5. oder 6. bis 8. Jahr der Volksschule, Quarta—Tertia einer höheren Schule) ist das Buch ebenfalls nicht bestimmt, denn der Verfasser sagt Seite IV ausdrücklich, daſs er die Schöpfungsgeschichte erst ganz spät bringe, weil sie für die ersten Schuljahre zu schwer sei. Vor allem spricht aber gegen den Gebrauch auf dieser Stufe die Einrichtung des Buches. Das biblische Lesebuch Alten Testaments soll so beschaffen sein, daſs die Schüler ohne weiteres an ihm Wesen und Einteilung der Vollbibel kennen lernen; davon kann aber hier nicht im entferntesten die Rede sein (vgl. oben die Inhaltsangabe).

Zu dieser Unklarheit in Bezug auf Zweck und Ziel des Buches kommt nun aber noch, daſs der Verfasser kein Bedenken trägt, in einem Schulbuche für Kinder durch seine Anordnung kritische Ansichten über die Entstehungszeit einzelner Teile des Alten Testamentes zum Ausdruck zu bringen: so ist der zweite Teil des Jesajas in die babylonische Gefangenschaft versetzt, so finden wir als der nachexilischen Zeit angehörend Jesajas 9, 11, 19, Micha 4, und eine Anzahl von der Bibel als davidisch bezeichneter Psalmen — alles höchst wahrscheinlich richtig, aber nicht passend für ein alttestamentliches Lesebuch.

Auch die sprachliche Wiedergabe der gebotenen Stücke unterliegt schweren Bedenken; es soll nicht gerügt werden, daſs der Verfasser sich sehr oft, selbst wo es gar nicht nötig ist, von Luthers Ausdrucksweise entfernt, mit aller Entschiedenheit sind aber Darstellungen zu verwerfen, die die Geschichten zu Märchen stempeln oder geradezu einen läppischen Eindruck machen. Je ein Beispiel mag zum Beweise genügen! Das Buch beginnt (S. 3) mit folgenden Sätzen: Es war einmal vor langer Zeit ein Mann, der hieſs Abraham. Der wohnte in einem fernen Lande. Dort beteten die Leute nicht den einen wahren Gott an, sondern sie hielten Sonne, Mond und Sterne für ihre Götter und beteten zu ihnen. Abraham aber war fromm und betete immer zu dem lieben Gott im Himmel und gehorchte ihm. In der Geschichte Joseph bei Potiphar (S. 27) heiſst es: Sie ergriff ihn beim Gewande und verlangte, daſs er sie küsse .... Er kam zu mir herein und wollte mich küssen.

Die Ausstattung des Buches genügt, doch ist sie beim Mangel aller Karten mit der des Strack-Völkerschen und Bremer Buches nicht zu vergleichen.

So hat das Buch nach Inhalt und Form völlig seinen eigentlichen Zweck verfehlt, Vorteilhaftes läſst sich von ihm nur sagen, wenn man es mit der Überschrift versieht: Alttestamentlicher Lehrstoff für die Untersekunda. Da man aus den neuen Lehrplänen gewöhnlich für Untersekunda die Erlaubnis ableitet, im Sommer noch einmal kurz das Wichtigste aus dem Alten Testamente zu nehmen, kann das Buch von dem jüngeren oder theologisch nicht gebildeten Religionslehrer dieser Klasse sehr wohl als Grundlage für seinen Unterricht benutzt werden. Es enthält das, was man auf dieser Stufe durchzunehmen pflegt, und diejenigen biblisch-kritischen Ergebnisse, die auch dem Untersekundaner nicht verschwiegen werden dürfen.

Oldenburg i/Gr. **Dr. K. Albrecht.**

4. **Die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung in ihrer Stellung zum modernen Humanismus.** Von Dr. Alex. Wernicke, Direktor der Städt. Ober-Realschule zu Braunschweig. Verlag von Otto Salle 1898. $2^1/_4$ Bg. 1 ℳ

Die geistvolle Abhandlung, welche sich Pfingsten 1898 zunächst als Vortrag in der Hauptversammlung des Deutschen Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften an ein mathematisch-naturwissenschaftlich gebildetes Publikum gewendet hat, tritt in der vorliegenden Gestalt in die weitere Öffentlichkeit, um mit ihrem schweren Rüstzeug einer zweitausendjährigen Kulturgeschichte die Männer „anderer Fakultäten" von der Gleichberechtigung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung mit dem Bildungswert des sog. humanistischen Stoffes zu überzeugen.

Der Inhalt der $2^1/_4$ Bogen starken Schrift ist aufserordentlich reichhaltig und vielseitig. Er ist offenbar ein Niederschlag von umfassenden Studien auf den verschiedensten Gebieten des historischen Wissens im weitesten Sinne. Wenige Leser werden die sehr empfehlenswerte Arbeit ohne Belehrung, keiner wird sie ohne Anregung erhalten zu haben aus der Hand legen. Die hervorgehobenen Etappen in der Entwickelung der Kulturgeschichte erscheinen räumlich und zeitlich für die in Frage kommenden humanistischen und realistischen bewegenden Kräfte sehr anschaulich miteinander verbunden, und für den, der hören will, wird sich das gebotene Material als vollständig ausreichend für den Schlufs auf Gleichwertigkeit der sich jetzt oft bekämpfenden Bildungselemente erweisen. Zu seinem grofsen Bedauern fürchtet aber der Referent, dafs die Zahl der sich für humanistisch gebildet haltenden Männer „anderer Fakultäten", welche hören wollen, einen der Null sehr nahe kommenden Wert haben wird.

Wozu soll das Versteckenspielen? Seien wir vielmehr offen!

In den objektiv denkenden Kreisen des Volkes ist die Entscheidung über die Gleichwertigkeit der humanistischen und realistischen Bildungsfaktoren längst getroffen. Ein gegenseitiges Verbinden liefert die schönsten Resultate. Einseitige humanistische Bildung macht ebenso ungeniefsbar, wie einseitig realistische. Unter vier Augen streitet das auch niemand ab, aber gleichsam offiziell lauten die Meinungen ganz anders, und zwar zu Ungunsten der Realien. Die Gründe hierfür liegen hauptsächlich in dem Berechtigungsmonopol der Gymnasien. Ganz selbstverständlich hebt dieses als bequemes Accidenz die Gymnasien im praktischen Leben hoch über alle anderen höheren Lehranstalten hinaus und bedingt dadurch, dafs die auf den Gymnasien besonders intensiv oder ausschliefslich betriebenen Unterrichtsfächer in ihrem Bildungswert höher eingeschätzt werden als die, denen auf den anderen Schulgattungen eine gröfsere Stundenzahl eingeräumt ist. Da dies dort die alten Sprachen, vulgo humanistische Studien genannt, hier die neueren Sprachen und die Realien sind, so ist das Urteil über die Realien gefällt. Aus den handgreiflichen gröfseren Wirkungen wird auf gröfsere, d. h. hier bessere Ursachen geschlossen.

Dagegen läfst sich trotz aller kulturhistorischen Entwickelung der Welt nicht ankämpfen, auch wenn sie so schön dargestellt ist, wie es Wernicke in seiner trefflichen Abhandlung thut.

Ganz besonders stark findet man die obige Schlufsweise ausgebildet bei den akademisch gebildeten Männern, deren Carrièren nur durch den magischen Schlüssel des Gymnasialabituriums eröffnet wird, und das sind doch gerade die, auf welche unsere Abhandlung einwirken soll. Sie sind thatsächlich bevorzugt, und jeder Bevor-

zugte hat ein gut Stück Wallensteincharakter in sich. Wie nämlich der alte Friedländer bei aller ihm innewohnenden Klugheit doch von dem Wahn befallen war, und auch daran in letztem Grunde unterging, daſs er die wegen der verliehenen Kaiserlichen Rechte ihm entgegengebrachten Huldigungen ausschlieſslich als seinen persönlichen Vorzügen geltend ansah, so halten die mit den humanistischen Berechtigungen Ausgestatteten ihre oft bevorzugte Stellung nicht selten für eine naturgemäſse Folge ihres durch die Humaniora gesteigerten persönlichen Eigenwertes und sind, wie menschlich erklärlich, meist nicht gewillt durch Anerkennung des Bildungswertes der Realien sich des angenehmen offiziellen Nimbus zu entkleiden oder sich gar eine lästige Konkurrenz zu schaffen. **Suchsland.**

---

5. W. Heinzelmann, Prof. Dr., Zur Behandlung der Kirchengeschichte im evangelischen Religionsunterrichte der Gymnasien. Erfurt 1898.

In den preuſsischen Lehrplänen vom Jahre 1892 wird verlangt, daſs der kirchengeschichtliche Unterricht in der Unterprima sich auf „die für die kirchlich-religiöse Bildung der evangelischen Jugend unmittelbar bedeutsamen Stoffe“ beschränke. Heinzelmann giebt nun in dieser ursprünglich als wissenschaftliche Beilage zum Osterprogramm des Gymnasiums zu Erfurt erschienenen Schrift eine Auswahl dessen, was seiner Ansicht nach der Lehrer aus dem überreichen kirchengeschichtlichen Stoffe dem Schüler in einem Halbjahre der Unterprima darzubieten hat, wenn er der immerhin ziemlich allgemein gehaltenen Forderung der Lehrpläne im einzelnen genügen will. Nicht nur diese Auswahl selbst, sondern fast noch mehr die überaus geschickte Gliederung des kirchengeschichtlichen Stoffes und die feinsinnigen methodischen Bemerkungen zeigen den erfahrenen Lehrer und sind sehr lehrreich und beachtenswert. Auch über die reiche pädagogische und wissenschaftliche Litteratur auf dem Gebiete der Kirchengeschichte orientiert das Büchlein vorzüglich. Nur drei Bücher vermiſst hier Referent, auf die er bei dieser Gelegenheit aufmerksam machen möchte, weil sie ihm ganz besonders geeignete Hilfsmittel für die Vorbereitung des Lehrers auf den kirchengeschichtlichen Unterricht zu sein scheinen. Es sind das die Bücher von Uhlhorn: Kampf des Christentums mit dem Heidentum, Vermischte Vorträge über kirchliches Leben der Vergangenheit und der Gegenwart, und — ganz neuerdings — Kämpfe und Siege des Christentums in der germanischen Welt. Auch das in wissenschaftlicher Beziehung hochbedeutsame, noch nicht vollendete Werk von Hauck: Kirchengeschichte Deutschlands hätte Referent gern citiert und empfohlen gesehen. Dagegen wird das Werk Uhlhorns, das nach der Ansicht des Referenten kein Religionslehrer ungelesen lassen sollte: „Die christliche Liebesthätigkeit“ von Heinzelmann wiederholt gebührend hervorgehoben. Endlich enthält die Schrift am Schluſs Quellenstücke, die sehr geeignet sind, das kirchengeschichtliche Wissen des Primaners zu vertiefen und die Selbstthätigkeit des Schülers auch auf diesem Gebiete anzuregen.

---

6. W. Heinzelmann, Goethes Odendichtung aus den Jahren 1772—1782. Erfurt 1898. Verlag von C. Villaret.

Verfasser geht in dieser von edler Begeisterung für unseren gröſsten Dichter getragenen Abhandlung von dem Gedanken aus, daſs die zwölf Goetheschen Oden aus den Jahren 1772—1782, die er als „Goethesche Genius-Dichtung“ den übrigen kleineren Gedichten Goethes gegenüber stellen möchte, in streng chronologischer Reihenfolge

betrachtet, eine fortschreitende Bewegung des inneren Lebens Goethes in ethischer wie in ästhetischer Hinsicht darstellen. In vier „Hauptpulsen vollzieht sich nach ihm die in den sieben dramatisch belebten Gedichten der ersten Gruppe (Wanderers Sturmlied, Mahomets Gesang, Adler und Taube, An Schwager Kronos, Prometheus, Seefahrt, Harzreise im Winter) poetisch verkörperte aufsteigende Bewegung des Goetheschen Genius bis zu der in der zweiten, mehr lyrisch-episch gehaltenen Gruppe seiner Odendichtung gegebenen Höhe (Ganymed, Gesang der Geister über den Wassern, Meine Göttin, Grenzen der Menschheit, Das Göttliche)." Indem der Verfasser seine Ansicht durch die Einzelerklärung der Oden zu erhärten sucht, giebt er wertvolle Beiträge zur Erklärung der herrlichen Goetheschen Oden.

Halle a. S. **R. Windel.**

---

7. Mach, Grundrifs der Physik für die höheren Schulen des Deutschen Reiches bearbeitet von Dr. Ferd. Harbordt und Max Fischer. I. Teil: Vorbereitender Lehrgang. Ausgabe für Realanstalten. Leipzig, 1897. G. Freytag. 2 M.

Das eigentlich für österreichische Schulen berechnete Werk ist von den beiden Bearbeitern so umgestaltet worden, dafs es sich nun auch eng an die Lehrpläne für die höheren Schulen des Deutschen Reiches anschliefst. Der vorliegende erste Teil berücksichtigt besonders solche Versuche, die mit den einfachsten Mitteln anzustellen sind, und aus denen sich die hauptsächlichsten Grundlehren der Physik in möglichst klarer Weise ergeben. Beabsichtigt ist, dafs die Schüler, welche nach Besuch der Untersekunda die Schule verlassen, eine ausreichende physikalische Bildung mit ins Leben nehmen, durch die sie befähigt werden, die mancherlei Fragen des technischen Lebens selbständig zu verstehen.

Als Grundsatz bei der Darstellung ist stets der festgehalten worden, dafs erst die Erscheinungen vorgeführt werden und dann das Gesetz daraus abgeleitet wird. „Theorien und Hypothesen kommen erst dann zur Sprache, wenn ein Bedürfnis für dieselben fühlbar wird."

Von der Ausgabe für Gymnasien unterscheidet sich die vorliegende für Realanstalten besonders dadurch, dafs statt eines Abschnittes über Chemie zwei Abschnitte über astronomische und meteorologische Erscheinungen angefügt werden.

Zu den Vorzügen des Buches gehört besonders die reiche Ausstattung durch treffliche, einfach gehaltene Figuren, der korrekte Druck und die deutsche Erklärung der meist aus dem Griechischen oder Lateinischen stammenden fachwissenschaftlichen Kunstausdrücke, welche dadurch auch denen verständlich werden, die sich nicht mit den alten Sprachen beschäftigen.

---

8. Koppes Anfangsgründe der Physik mit Einschlufs der Chemie und mathematischen Geographie. Für den Unterricht an höheren Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung. Ausgabe A. Bearbeitet von Prof. Dr. A. Husmann. Essen, G. D. Baedeker. 1898.

Das Buch zeichnet sich durch reichen Inhalt aus, der wohl an vielen Stellen weit über die Bedürfnisse der Schule hinausgeht. Bei der Entwickelung von Gesetzen und Schlufsfolgerungen ist vielfach die mathematische Betrachtung angewendet worden, zum Nutzen derjenigen, welche später einmal an das Studium unserer klassischen Werke über Physik herangehen. Gegenüber den früheren Auflagen zeigt die vorliegende eine wesentliche Bereicherung des Inhaltes. So ist z. B. neu eingefügt eine zu-

sammenhängende Darstellung der Wellenlehre, um die Erscheinungen des Schalles und des Lichtes von einer gemeinsamen Grundlage aus überschauen zu können, ebenso Kapitel über den Potentialbegriff nebst Niveauflächen und Kraftlinien, ferner eine für den Anfang sehr ausführliche Darlegung über elektrische Maschinen u. s. w. Ob diese Gebiete alle auf die Schule gehören ist zweifelhaft, aber wenn jemand die Absicht hat, seine auf der Schule gewonnenen physikalischen Kenntnisse nicht nur zu erhalten, sondern auch zu vermehren, so kann ihm die Anschaffung und das Studium des vorliegenden Buches dringend empfohlen werden.

---

9. Močniks Geometrische Anschauungslehre für Untergymnasien. Bearbeitet von Johann Spielmann. Zwei Abteilungen. Wien und Prag, F. Tempsky, 1898.

Für die Verhältnisse unserer höheren Schulen ist das Buch nicht geeignet, wie unten gezeigt werden soll, auch nicht für unsere Mittel- und Volksschulen. Denn für diese letzteren geht es viel zu weit, indem es nicht nur fast das ganze Gebiet der Planimetrie, sondern auch die Stereometrie behandelt. Der Grund, weshalb das Buch für unsere höheren Schulen nicht geeignet ist, liegt in der eigentümlichen Art der Beweisführung mathematischer Lehrsätze. Die Beweise sind mehr mit Worten beschrieben als thatsächlich in konkreter Form ausgeführt. Das Charakteristische mathematischer Beweise, der Beweismechanismus, die Technik des Beweises tritt fast nirgends hervor. Darin liegt doch aber gerade der Wert des mathematischen Unterrichts, dafs ein Schüler lernt, seine Gedanken folgerichtig zu ordnen und zu einem zwingenden und bündigen Beweise zu gruppieren. Der Schüler würde an der Hand eines solchen Buches wohl diesen oder jenen Beweis aber niemals die Kunst des Beweisens lernen.

---

10. Močnik, Lehrbuch der Arithmetik für Untergymnasien. Zwei Abteilungen. Bearbeitet von Prof. Anton Neumann.

11. Močnik, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra nebst einer Aufgabensammlung für die oberen Klassen der Mittelschulen, bearbeitet von Prof. Anton Neumann, Wien und Prag, F. Tempsky 1898.

I. Verfasser behandelt in dem ersten Werk zunächst das Rechnen mit bestimmten Zahlen. Er geht aus von der Bildung der Zahlen in unserem dekadischen Zahlensystem und erklärt den verschiedenen Wert, den die einzelnen Ziffern durch ihre Stellung erlangen, wobei er sofort auch den Begriff des Decimalbruchs erlangt. Darauf werden die Gesetze des Rechnens und zwar sogleich für ganze Zahlen und Dezimalbrüche abgeleitet. Es ist dies entschieden ein Vorzug, denn die Behandlung der Dezimalbrüche mufs möglichst frühzeitig beginnen. Erst dann folgt das Rechnen mit gewöhnlichen Brüchen. Die Entstehung eines Bruches wird an einer Strecke klar gemacht, die in gleiche Teile eingeteilt ist. Besser eignet sich hierzu ein Kreis, der durch Radien in Sektoren zerlegt werden kann. In den letzten Kapiteln werden die Proportionen, Regeldetri, Prozent- und einfache Zinsrechnung besprochen. Die Darstellung ist überall eine klare und angemessene. Ähnlich ist das zweite Heft von 9. eingerichtet, welches die Gesetze der Buchstabenrechnung enthält und bis zu den Gleichungen mit mehreren Unbekannten durchgeführt ist. Dabei fehlt aber die Behandlung der Potenzen und Wurzeln. Die Stoffverteilung ist also eine erheblich

andere als die auf unseren Schulen vorgeschriebene. Wegen dieses Umstandes, besonders aber auch, weil bei den sonst sehr zahlreichen Übungsbeispielen das in Österreich geltende Münzsystem und nicht die Markrechnung angewendet ist, wird sich das Buch auf unseren Schulen nicht einführen lassen.

II. Für die höheren Klassen ist das zweite Buch berechnet, welches die eigentliche Arithmetik und Algebra enthält und mit einer Aufgabensammlung schliefst. Die Darstellung der Theorie sowohl als die Auswahl der Aufgaben weicht in keiner Weise von der in ähnlichen und bei uns gebräuchlichen Werken ab. Aus demselben Grunde wie vorhin wird sich auch dieses Lehrbuch auf unseren Schulen nicht einbürgern können. **Dr. Wagner.**

Eingesandte Bücher.

Suck, H., Die gesundheitliche Überwachung der Schulen. Hamburg und Leipzig (Voss) 1899.

Griesbach, H., Hygienische Schulreform. Hamburg und Leipzig (Voss) 1899.

Meister-Gasser, Was ich meinen Kleinen lehre und erzähle. 2. Augabe. Frankfurt a. M. (Jaeger).

Dannheifser, E., Die richtige Aussprache des Musterdeutschen. Heidelberg (Groos) 1899.

Hellwig, P. u. Hirt, P., Prosalesebuch für Untersekunda. Leipzig, Dresden und Berlin (Ehlermann) 1899.

Kleist, H. von, Prinz Friedrich von Homburg. Herausg. von E. Wolff. Minden (Bruns).

Shakespeare, W., Heinrich der Vierte. II. Teil. Herausgegeben von F. Ulrich. Leipzig (Freytag) 1899.

—, Hamlet, Prinz von Dänemark. Herausg. von M. Schmitz. Leipzig (Freytag) 1899.

Goethe, W. von, Faust. I. Teil. Herausg. von H. Steuding. Leipzig (Freytag) 1899.

—, Italienische Reise. Herausg. von K. Schirmer. Leipzig (Freytag) 1899.

—, Reineke Fuchs. Herausg. von H. Handwerk. Leipzig (Freytag) 1899.

Stifter, A., „Studien" und „Bunte Steine". Auswahl. Herausg. von K. Fuchs. Wien und Prag (Tempsky) 1899.

Brinkwerth, K., Kleines Wörterbuch für Schüler. 2. Aufl. Essen (Baedeker) 1899.

Eidam, Chr., Über Gymnasialreform und die Reihenfolge der fremden Sprachen beim Unterricht. München (Lindauer) 1899.

Wenzel, A., Der Todeskampf des altsprachlichen Gymnasial-Unterrichts. Berlin (Duncker) 1899.

Bottek, E., Die ursprüngliche Bedeutung des Konjunctivs in lateinischen Nebensätzen. I. Teil Wien (Hölder) 1899.

Hoffmann, F., Auswahl aus römischen Dichtern. II. Teil. Anmerkungen. Berlin und Hannover (Köllner) 1899.

Lehmann, J., Übungstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. 8 Hefte. Gotha (Perthes) 1899.

Weifsenfels, P., Griechisches Lese- und Übungsbuch für Tertia. II. Teil. Obertertia. Leipzig (Teubner) 1899.

Grundmann, M. E., Vokabeln und Präparation zu Xenophons Hellenika. 3 Hefte. Buch 1—3. Gotha (Perthes) 1898.
Jaep, Anmerkungen zu Prof. Saures französischer Gedichtsammlung. Berlin (Herbig) 1899.
Seelig, M., Methodisch geordnetes französisches Vokabularium. 2. Aufl. Bromberg (Ebbecke) 1899.
—, Methodisch geordnetes englisches Vokabularium. 2. Aufl. Bromberg (Ebbecke) 1899.
Jaep, Anmerkungen zu Prof. Saures englischer Gedichtsammlung. Berlin (Herbig) 1899.
Wagner, Ph., Die Sprachlaute des Englischen. 2. Aufl. Stuttgart (Neff) 1899.
Egli, G. u. Rossé, Ch., Aufsätze für den Unterricht in der französischen Sprache. Zürich (Orell-Füſsli).
Raydt, H., Lehrbuch der Elementarmathematik. Leipzig (Hesse) 1899.
Michelsen, P., Die bestimmten algebraischen Gleichungen. 2. Aufl. Hannover und Berlin (Prior) 1899.
Niemöller, F. u. Dekker, P., Arithmetisches und algebraisches Unterrichtsbuch. Heft I. Pensum der Untertertia. Breslau (Hirt) 1899.
Hemmelmayr, F. v., Lehrbuch der anorganischen Chemie. Wien und Prag (Tempsky) 1898.
Wilke, A., Leitfaden für den Unterricht in Chemie und Mineralogie. Kiel (Liebscher) 1899.
Harz, E., Lehrbuch der anorganischen Chemie und Mineralogie. Erlangen (Palm und Enke) 1899.
Worgitzky, G., Werden und Vergehen der Erdoberfläche. Breslau (Hirt) 1899.
Buſsler, Fr., Grundzüge der Geographie. 2. Aufl. Braunschweig (Westermann) 1898.
Diefenbach, K., Anleitung zum Unterricht in der Heimatkunde. 2. Aufl. Frankfurt (Jaeger) 1899.
Lay, W., Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts. Karlsruhe (Neumich) 1899.
Kühn, Botanischer Taschenbilderbogen. Leipzig (Kühn) 1899.
Krause, H., Schulbotanik. 5. verb. Aufl. Hannover (Hellwing) 1899.
Schmeil, O., Lehrbuch der Zoologie. Stuttgart und Leipzig (Naegele) 1899.
Lukas, H., Über den Gebrauch von Modellen. Leipa (Künstner) 1899.
Müller, H., 100 frische Lieder. 2. Aufl. Frankfurt (Jaeger) 1899.
Stein, P., Auswahl von Gesängen für gemischten Chor. 7. Aufl. Frankfurt (Jaeger) 1899.

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, daſs die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den Rezensionen einen gröſseren Raum einzuräumen, daſs wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unsern Arbeiten, wie in dem Seminarium praeceptorum, dessen pädagogischer Bibliothek sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schluſs jedes Heftes bringen. Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen. Wir fügen hinzu, daſs die Volksschul-Litteratur nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist. Dr. W. Fries.

Halle a. S., Buchdruckerei des Waisenhauses.

Halle a. S., Buchdruckerei des Waisenhauses.

Lehrproben und Lehrgänge

aus der

Praxis der Gymnasien und Realschulen.

Zur Förderung
der Zwecke des erziehenden Unterrichts
von Otto Frick und Gustav Richter begründet
und unter Mitwirkung bewährter Schulmänner

herausgegeben

von

Prof. D. Dr. W. Fries,
Geh. Regierungsrat,
Direktor der Franckeschen Stiftungen
in Halle (Saale).

und

Prof. Dr. R. Menge,
Ober-Schulrat in Oldenburg.

Jedes tiefere Nachdenken über jeden einzelnen Punkt der Didaktik treibt zu immer neuem Suchen und zu immer neuen praktischen Versuchen.

61. Heft. Oktober 1899.

Halle a. S.
Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
1899.



Inhalt des 61. Heftes.

Mitteilungen der Herausgeber.

1. Mit der Aufnahme der bei der Schriftleitung eingehenden Beiträge wollen die Herausgeber nur aussprechen, dafs sie dieselben für wertvolle Mitteilungen aus der Theorie und Praxis des Unterrichts halten, zu deren möglichst freiem Austausch die „Lehrproben und Lehrgänge“ Gelegenheit geben sollen. Eine weiter gehende Verantwortlichkeit für den Inhalt übernehmen sie damit nicht, sondern müssen dieselbe dem jedesmaligen Verfasser überlassen.

2. Die Mitteilungen von Wünschen betreffend die Wahl künftiger Lehrproben wird uns auch in Zukunft sehr willkommen sein; auch sonstige Anfragen an dieser Stelle, soweit sie sich dazu eignet, zu beantworten, werden wir gern bereit sein.

3. Wir bemerken noch einmal, dafs die Hefte der „Lehrproben und Lehrgänge“ **zwanglos** erscheinen und auch **einzeln käuflich** zu haben sind.

4. Die Herausgeber werden in Zukunft mehr als bisher bestrebt sein, in ihren Beiträgen und Mitteilungen sich der entbehrlichen Fremdwörter zu enthalten, und richten diese Bitte auch an die Herren Mitarbeiter.

5. Sendungen von Beiträgen und Büchern bitten wir an die Schriftleitung in Halle zu richten und für Bücher die Vermittlung der Buchhandlung des Waisenhauses zu benutzen.

---

1. Ist die nicht-euklidische Geometrie auf der Schule zu berücksichtigen?

Von Dr. A. Thaer (Hamburg).

Der erste, welcher es wagte, das sogenannte XI. Axiom Euklids zu bezweifeln, war Saccheri. Im Jahre 1733 veröffentlichte er Untersuchungen, die sich auf die Winkelsumme im Rechteck bezogen: Auf den Endpunkten einer Strecke errichtete er im Raum (nicht in einer Ebene) gleich lange Lote und verband die Endpunkte derselben. Im allgemeinen fand er, daſs die Verbindungslinie länger als die ursprüngliche Strecke war und mit beiden Loten spitze Winkel bildete. Er sah auch, daſs die Strecke abnahm und die Winkel zunahmen, wenn die Verbindungslinie durch Drehung um ihren Mittelpunkt sich der durch diesen und die Ausgangsstrecke gelegten Ebene näherte, daſs sie in dieser ein Minimum, die beiden Winkel aber ein Maximum erreichten, welches bei Fortsetzung der Drehung wieder verschwand. Daſs dies Winkelmaximum ein rechter Winkel sei, konnte er nicht beweisen. Er untersuchte nun, welche Folge denn die hiernach mögliche Thatsache, daſs die Winkelsumme im Viereck kleiner als vier Rechte sei, für die Geometrie haben werde und fand zunächst, daſs eine groſse Anzahl der Euklidischen Sätze ohne weiteres gültig blieb. Auch heute noch legen wir unsern geometrischen Beobachtungen an Schulwandtafeln recht oft eine solche Saccherische Ebene zu Grunde und sind sogar zufrieden, wenn die Tafel nicht noch schlimmere Abnormitäten zeigt. Ohne die Unzulässigkeit seiner Annahme beweisen zu können, glaubte Saccheri, sie aber doch verwerfen zu müssen, weil er es für eine unbestreitbare Thatsache hielt, daſs der Radius sich genau sechsmal als Sehne in den Kreis eintragen lasse. Beweisen lieſs sich dieser Satz ohne die Euklidische Voraussetzung natürlich auch nicht. Nachdem Saccheri die Möglichkeit, daſs die Winkelsumme im Viereck kleiner als vier Rechte sei, zugelassen, muſste er logisch auch die Möglichkeit untersuchen, daſs die Winkelsumme gröſser als vier Rechte sei. Das war ja zunächst anschaulich leichter vorstellbar. Er brauchte nur die Kugel zu Hilfe zu nehmen, in den Endpunkten z. B. eines Äquatorgrades die senkrechten Meridiane zu errichten, auf diesen je einen Grad abzutragen und die Endpunkte zu verbinden, aber nicht, wie bei unsern Erdgloben durch einen Breitenkreis, sondern durch einen gröſsten Kugelkreis. Da war ein Quadrat entstanden, dessen Winkelsumme vier Rechte überstieg. Auch auf einer solchen „Ebene“ läſst sich ganz gut Geometrie treiben, ja sie ist die eigentliche Werkstätte der Geometrie, der Feldmeſskunst, von jeher gewesen. Auffallend rasch fand Saccheri, daſs

diese Geometrie zu einer merkwürdigen Folgerung zwang, nämlich dafs die Linie in ihr nicht unendlich ist, sondern in sich zurückläuft, dafs je zwei „Gerade“ nicht einen, sondern zwei Schnittpunkte haben; er erklärte deshalb diese Hypothesis für „absolute falsa“. Dafür galt sie auch bis auf Gaufs.

Wohl ohne Kenntnis der Saccherischen Untersuchungen machten sich nun verschiedene Mathematiker daran, das XI. Axiom zu beweisen. In der Regel wurde es nicht in der Euklidischen Form benutzt. Dieser stellt als fünftes Postulat den Satz auf: „Wenn eine gerade Linie zwei gerade Linien schneidet und die Summe der inneren an derselben Seite liegenden Winkel kleiner ist als zwei Rechte, stofsen die beiden Geraden, wofern sie ins Unendliche verlängert werden, auf derjenigen Seite zusammen, auf welcher die Winkel kleiner sind als zwei Rechte“. Gewöhnlich drückt man dies kürzer aber weniger vorsichtig und anschaulich durch den Satz aus: „Durch einen Punkt aufserhalb einer Geraden ist zu dieser nur eine Parallele möglich“; neuerdings auch gern: „Die Winkelsumme im Dreieck beträgt zwei Rechte“. Zahlreiche Pseudobeweise hierfür fristen noch heute in Lehrbüchern und Köpfen — man munkelt sogar von Mathematikern — ein friedliches Dasein. Der einzige wertvolle Beweis ist der Legendres: Unter der Annahme, dafs die Gerade unendlich ist, kann die Winkelsumme zwei Rechte nicht übersteigen. Freilich, dafs die Gerade unendlich ist, hat noch niemand beweisen können.

Was Saccheri geahnt, Gaufs 1816 erkannt, führte Lobatschewsky 1826 und kurz nach ihm Bolyai 1832 aus: Eine in sich widerspruchsfreie Geometrie läfst sich ohne das XI. Axiom begründen. Ja diese Geometrie widerspricht auch nicht der Erfahrung; denn in einem begrenzten Bereich würde eine Abweichung von der Euklidischen Geometrie sich nur durch absolut genaue Messungen feststellen lassen. Erwägt man, dafs ein sphärisches Dreieck von der Gröfse Deutschlands als Winkelsumme $181\frac{1}{2}{}^0$ aufweisen würde, so erkennt man, dafs auch die vorzüglichsten Messungen nicht im stande sind, uns eine unbestreitbare Gewifsheit zu geben, dafs ein ebenes Dreieck mit beliebig grofsen Seiten wirklich als Winkelsumme zwei Rechte hat. Die Geltung der Euklidischen Geometrie innerhalb der Beobachtungsgrenzen schliefst also die Möglichkeit nicht aus, dafs ihre Annahmen im Unendlichen falsch sind.

Die Lobatschewskysche Geometrie setzt voraus, dafs die Winkelsumme im Dreieck um eine gewisse Gröfse ε^0 unter zwei Rechten bleibt und zwar wächst diese Gröfse mit der des Dreiecks. Nehme ich aufserhalb einer Geraden g einen Punkt P an, fälle von diesem auf die Gerade das Lot PQ, trage an PQ in P nach beiden Seiten hin $90^0 - \varepsilon^0$ an (wo ε die für

PQ geltende Gröfse des Fehlbetrags ist), so werden die beiden freien Schenkel auch bei beliebiger Verlängerung die Gerade g nicht schneiden, sie sind also mit ihr im gewöhnlichen Sinne des Wortes parallel. Die Lobatschewskysche Annahme hindert nicht, diesen parallelen Geraden überall gleichen Abstand zuzusprechen; eine Folge dieser Definition des Abstandes ist dann aber, dafs jede Gerade, die mit PQ einen Winkel $90^0 - (\varepsilon - \delta^0)$ bildet, wo $\delta \angle 2\varepsilon$ ist, die Gerade g nicht nur nicht schneidet, sondern sich beständig von ihr entfernt. Anschaulich wird dies, wenn man an Saccheris Untersuchung denkt. Die Lobatschewskyschen Geraden, die nicht parallel sind und nicht schneiden, verhalten sich genau zu der Gerade g wie eine sie im Raume kreuzende Linie. Läfst man nun die Ebene mit PQ und g um PQ rotieren, so wird der Kegelmantel, den der freie Schenkel des Winkels $90^0 - \varepsilon^0$ erzeugt, mit der durch g erzeugten Ebene parallel sein. Alle Geraden, die von P aus innerhalb des Kegelraumes (bezw. seines Gegenraumes) gezogen werden, müssen die Ebene schneiden; alle Gerade, die aufserhalb des Kegelraumes liegen, werden sich weiter und weiter von der Ebene entfernen. Nehmen wir nun weiter an, dafs parallele Gerade einander im Unendlichen schneiden, so hat jede Gerade im Lobatschewskyschen Raum zwei verschiedene unendlich ferne Punkte, was eigentlich der landesüblichen Anschauung am meisten entspricht. Nur zieht man gewöhnlich nicht die höchst unbequeme Folgerung, dafs es dann durch einen Punkt zu der Geraden zwei verschiedene Parallelen giebt, die mit einander einen, wenn auch sehr kleinen, doch nicht verschwindenden Winkel einschliefsen.

Gern möchte man sich vielfach die zwei unendlich fernen verschiedenen Punkte der Geraden retten. In der analytischen Geometrie lassen sie sich ja mühsam durch $+\infty$ und $-\infty$ auseinanderhalten, schon bei der Bestimmung von tang eines stumpfen Winkels erregt aber das plötzliche Springen des Wertes des tang 90^0 Verdacht. Auch ist man beständig im Ausdruck behindert, z. B.: Zwei Gerade einer Ebene haben einen Punkt gemein oder, wenn sie parallel sind, zwei unendlich ferne Punkte. Die Hyperbel hat mit einer Geraden zwei Schnittpunkte gemein, die zusammenfallen können, dann ist die Gerade Tangente, und liegt der Berührungspunkt unendlich fern, so finden wir, dafs die Asymptote ebensowohl den einen wie den andern Ast der Hyperbel berührt. Von vier unendlich fernen Punkten der Hyperbel zu sprechen, wird man sich schwer entschliefsen. Geht man nun gar auf die Bestimmung der Curven zweiter Ordnung durch Punkte ein, findet, dafs fünf Punkte notwendig und hinreichend sind, dafs aber die unendlich fernen Punkte der Hyperbel hierbei nur für zwei zählen, so kann man gar nicht umhin, das Zusammenfallen der unendlich fernen

Punkte einer Richtung anzunehmen. Die Gerade wird dadurch im Euklidischen Raum zu einer zwar unendlichen, aber geschlossenen Linie.

Klarheit hat ja hier allerdings erst Staudt durch seine Geometrie der Lage gebracht, und die Herren M. Pasch, F. Klein und M. Simon haben seine Ideen weiterführend gezeigt, wie auch die metrische Geometrie mit den Forderungen der projektiven in Einklang zu bringen ist. Merkwürdig ist, daſs Herr Pasch in seiner typisch-empirischen „Neueren Geometrie“ (1882) durchaus nicht in Gegensatz zu der „idealisierenden Raumauffassung“ (1890) des Herrn A. Koepcke kommt. Sucht man zu drei gegebenen Punkten A, B, C einer Geraden den vierten harmonischen, so wird man in einem beschränkten Gebiet, sagen wir auf einem vorgelegten Blatt Papier, durch die bekannte Linealkonstruktion mit Hilfe des Ceva und Menelaus den vierten harmonischen Punkt D thatsächlich finden, wenn B hinreichend nahe an C liegt, rechts von diesem, wenn B hinreichend nahe an A liegt, links von diesem. Aber wenn die Menelausgerade die Gerade AC auch auf dem Blatt nicht schneidet, so sind wir berechtigt anzunehmen, daſs sich auſserhalb des Bereichs ein, aber nur ein solcher Punkt D befindet. Wir nennen denselben einen uneigentlichen Punkt für den vorliegenden Bereich, womit nicht gesagt ist, daſs er nicht bei Erweiterung des Bereichs zu einem eigentlichen wird. Nimmt man an, daſs solch ein eigentlicher Punkt stets existiert und zwar in endlicher Entfernung, so hat man es mit einer neuen eigentümlichen Raumform zu thun, die nach Herrn Simons Vorschlag die Kleinsche genannt wird. In der Euklidischen Geometrie wird man stets einen eigentlichen Punkt D finden, auſser wenn B in der Mitte von AC liegt. Die Menelausgerade ist dann parallel zu AC, die beiden Richtungen der Geraden AC führen aber zu demselben unendlich fernen Punkt. Unmittelbar ersichtlich ist schon hieraus, daſs es in der Kleinschen Raumform Parallelen nicht geben kann, daſs jede Gerade mit jeder Geraden derselben Ebene einen Punkt gemein hat, was für die Sprechweise ein groſser Vorzug ist. Aber diese Geometrie hat einen Nachteil: es ist schwer, sich ein Bild der Kleinschen Ebene im Euklidischen Raum zu machen. So teilt eine Gerade die Ebene nicht in zwei völlig getrennte Teile, man kann zwei Punkte, wie sie auch auſserhalb der Geraden in der Ebene liegen, mit einander verbinden, ohne die Gerade zu durchschneiden.

Um so leichter ist die Vorstellung bei der mit der Kleinschen nahe verwandten Raumform, die Riemann zuerst 1854 näher beschrieb, denn sie entspricht genau der Geometrie auf der Kugeloberfläche. Gerade werden durch gröſste Kreise ersetzt, die Winkelsumme im Dreieck ist gröſser als zwei Rechte. Freilich hängt die Gröſse des Excesses von der Gröſse des Dreiecks und des Kugelradius ab, und wenn man sich diesen hinreichend

grofs denkt, kann man den Excefs stets unter eine beliebig angegebene Gröfse herabdrücken. Aber je zwei Lote auf derselben Geraden, man denke an zwei Meridiane auf dem Äquator, werden hinreichend verlängert sich in zwei Punkten, den Polen, schneiden.

Mehr wie ein Bild ist es nun, wenn man die drei Hauptraumformen als hyperbolische, parabolische und elliptische bezeichnet. Die Gerade hat bei Lobatschewsky den Charakter einer Hyperbel, denn sie hat zwei verschiedene unendlich ferne Punkte und ist selbst unendlich; bei Euklid hat sie zwei unendlich ferne, aber zusammenfallende Punkte, und bei Riemann sowohl wie bei Klein ist die Gerade endlich und hat wie die Ellipse keine reellen unendlich fernen Punkte.

Alle diese Raumformen lassen noch die Möglichkeit freier Beweglichkeit der Körper im Raume zu. Verzichtet man auf diese, d. h. nimmt man gegen die Gesetze der Mechanik an, dafs bei der Bewegung zweier starr miteinander verbundenen Körper die Bewegungen des zweiten nicht nur von den Bewegungen des ersten, sondern auch von der Art der Verbindung abhängen, so erhält man ganz absonderliche Raumgebilde, die Herr W. Killing in seinem vortrefflich über die nicht-euklidische Geometrie orientierenden Werk „Einführung in die Grundlagen der Geometrie" (1893, 1898) als Clifford-Kleinsche bezeichnet. Ein kleines Bild sei hier diesem Werk entnommen. Legt man ein Blatt Papier mit Zeichnungen auf einen Cylinder und nimmt dessen Umfang grösser, als die gröfste Dimension des Blattes, so werden sich freilich die geradlinigen Figuren im allgemeinen in krummlinige verwandeln, aber auch durch beliebiges Verschieben wird nichts der Planimetrie Widersprechendes geschehen. Anders wird es schon, wenn das Blatt gröfser ist, als der Umfang des Cylinders, dann kann eine gerade Linie der Urfigur auf dem Cylinder in sich zurücklaufen, ja sich selbst schneiden. Diese Eventualität läfst sich gar nicht vermeiden, wenn man statt der Cylinderfläche eine Kegelfläche nimmt. Hier wird alles friedlich zugehen, so lange man hinreichend weit vom Centrum des Kegels abbleibt, dann aber bricht ein ganzes Heer von Wunderlichkeiten herein.

Werfen wir jetzt auf diese nicht-euklidischen Raumformen einen Blick zurück und prüfen, was davon dem Verständnis eines Primaners zugänglich ist, so werden sich gegründete Zweifel erheben, ob die Kleinschen Raumformen selbst in den leisen obigen Andeutungen nicht doch ein zu grofses Abstraktionsvermögen voraussetzen. Dagegen sind die Lobatschewskyschen Untersuchungen besonders in der von Saccheri gewählten Form in der Schule nicht nur möglich, sondern sie können zur scharfen Erfassung der Stereometrie beitragen, gleichgültig ob man sich schliefslich auf den Eukli-

dischen Standpunkt stellt oder die Möglichkeit offen läfst, dafs unser Sinnenraum vielleicht eine negative Krümmung hat. In noch stärkerem Mafse ist dies bei der Riemannschen Geometrie der Fall. Die Ableitung der Sätze der ebenen Trigonometrie aus denen der sphärischen durch hinreichende Vergröfserung des Kugelradius wird sich kein Lehrer entgehen lassen.

Das bewiese aber nur die Möglichkeit und Nützlichkeit. Die Notwendigkeit aber liegt auf einem höheren Gebiet. Gewifs ist man nicht verpflichtet, einem Schüler alles zu sagen, auch wenn es wahr ist und er es verstehen kann. Hier liegt aber der Fall so, dafs man durch Schweigen den Schüler thatsächlich täuscht. Er nimmt auf Treu und Glauben das Euklidische Axiom als absolute Wahrheit hin, und dem Quartaner schadet das auch nichts. Aber der Primaner mufs erfahren, dafs Axiome Annahmen sind und nicht Thatsachen, und das kann man ihm vielleicht nirgends in so schlagender Weise klar machen. Wenn es ein Hauptwert des mathematischen Unterrichts ist, dafs vor unreifen jungen Menschen ein wissenschaftliches System in tadelloser Strenge aufgebaut werden kann, so soll man die Gelegenheit nicht versäumen, hier auch die letzte Konsequenz zu ziehen und zu zeigen, wie weit das Fundament unbestritten und unbestreitbar ist.

Unter nicht-euklidischer Geometrie versteht man gemeinhin allerdings in erster Linie die Annahme, dafs der Raum mehr als drei Dimensionen hat. Diese Annahme im Unterricht zu besprechen, dazu zwingen nicht pädagogische oder wissenschaftliche Gründe, wohl aber praktische. Die „vierte Dimension" gehört zum Wortschatz der Gebildeten, gewöhnlich mit dem Nebenbegriff „Spiritismus" oder „Blödsinn". Die letztere Bezeichnung ist hart, sie trifft aber nicht die mathematische Lehre von der vierten Dimension; denn von dieser wissen diejenigen, die diesen Ausdruck gebrauchen, ebensowenig wie diejenigen, welche sie in der erstgenannten Richtung zu fruktifizieren suchen. Immerhin liegt eine nicht zu unterschätzende Gefahr für phantastische Köpfe vor, und man kann es verstehen, dafs sich viele Schulmathematiker, z. B. A. Wernicke 1887, energisch gegen die Bezeichnung einer mehrdimensionalen Mannigfaltigkeit als „Raum" ausgesprochen haben. Was sich gegen die vierte Dimension sagen läfst, hat Herr F. Pietzker vortrefflich in seinem Buch „Die Gestaltung des Raumes" (1891) ausgeführt; Herr H. Schotten nimmt in seinem Vortrag „Grenze zwischen Philosophie und Mathematik" (1896) eine vermittelnde Stellung ein, indem er der Mehrdimensionalität nur in der Mathematik und auch hier nur in der Analysis eine Berechtigung zuspricht, aus der Geometrie und aus der philosophischen Weltbetrachtung aber die vierte Dimension ausschliefst. Das letztere thut auch Herr Killing, wenn er auch für die

Geometrie das Recht in Anspruch nimmt, sich auf mehrdimensionales Gebiet auszudehnen. Seine, eines allseitigen Kenners der nicht-euklidischen Geometrie, klar ausgesprochene Ansicht wird gewifs zur Beruhigung ängstlicher Gemüter dienen. Er sagt: „Die Dreizahl der Dimensionen wird durch jede Erfahrung bestätigt; doch kann die Notwendigkeit dreier Dimensionen nicht aus dem Begriffe der Teilbarkeit hergeleitet werden. Dagegen glaube ich, jeden Versuch, einen mehrdimensionalen Raum als existierend oder auch nur als mit der Erfahrung vereinbar hinzustellen, mit Entschiedenheit zurückweisen zu müssen“. Herr A. Koepcke äufsert sich in seiner Abhandlung über „Empirische und idealisierende Raumauffassung“ vorsichtiger: „Unsere jetzige thatsächliche Unfähigkeit, nicht-euklidische Räume vorzustellen, kann vier verschiedene Veranlassungen haben: 1. die durch Umstände, die uns unerforschlich sind, bedingte Unmöglichkeit solcher Räume, 2. das Nichtvorhandensein von Dingen, die eines solchen, im übrigen möglichen, Raumes bedürfen, 3. dafs uns bisher solche Dinge nicht begegnet sind, 4. dafs wir solche Dinge, wenn sie uns begegneten, nicht würden auffassen können. Wir wissen also nicht, ob etwas, was den Namen Raum verdiente und von dem sich sagen liefse, dafs es mehr als drei Dimensionen besitzt oder den Euklidischen Axiomen nicht entspricht, möglich ist; auch nicht, ob gar Dinge existieren, die einen solchen Raum einnehmen; und nicht, ob unsere Sinne und unser Begriffsvermögen zur Auffassung solcher Dinge geeignet sind. Hinzuzufügen ist, dafs wir wahrscheinlich über diese Punkte dauernd in Unwissenheit bleiben werden“. Unwillkürlich fällt einem dabei Gaufs' Äufserung ein, dafs er sich einige besonders schöne Fragen für das Jenseits zurückgelegt habe. Ob die vierte Dimension nicht auch darunter war?

Vorläufig haben wir aber im Diesseits zu prüfen, wie weit es berechtigt ist, von einem „Raum“ von vier oder mehr Dimensionen zu sprechen. Ganz gewifs nicht in der Naturwissenschaft. Mag man Anhänger oder Gegner von Kant sein, mag man glauben, dafs die Raumanschauung apriorisch ist oder nicht, mag man annehmen, dafs das Ding an sich eine, zwei, drei, vier, n oder keine Dimension hat, die Aufsenwelt erscheint uns dreidimensional und die Naturwissenschaft hat es mit der Erscheinung zu thun. Wenn der Naturforscher über dies Gebiet hinausgeht, so wird er Philosoph oder Mathematiker. Des Naturforschers v. Helmholtz „Thatsachen, die der Geometrie zu Grunde liegen“ (1868) und des Philosophen Überweg „Prinzipien der Geometrie“ (1851) zeigen eine ganz wunderbare Übereinstimmung. Herrn Wundts Definition des Raumes bringt Herrn Killing zu dem Schlufs: „Unseren allgemeinen Raumformen liegen Begriffe zu Grunde, welche durchaus nicht auf den Raum beschränkt sind, da den Grundsätzen, wenngleich sie zuvörderst durch räumliche Abstraktionen ge-

wonnen sind, an sich nichts Räumliches anhaftet. Das von uns gewählte Wort Raumform thut nichts zur Sache, da wir diese Wahl nur getroffen haben, um anzudeuten, dafs unter allen Wissenszweigen, denen diese Bezeichnung beigelegt werden kann, der Raum (im wahren Sinn) der wichtigste ist".

Wenn in der Mathematik der Begriff Raum über die ursprüngliche Definition als Ort der Sinnendinge erweitert wird, so geschieht nichts anderes, als dafs man das Prinzip der „Permanenz" (H. Hankel 1867), das sonst überall in der Mathematik gilt, auch auf den Raum ausdehnt. Die „imaginäre Zahl" ist ganz gewifs nicht mehr Zahl im gewöhnlichen Sinne des Wortes, als eine vierfache Mannigfaltigkeit ein Raum.

Es ist der geniale Gedanke Grafsmanns (Ausdehnungslehre 1844) gewesen, dafs „die Sätze der Raumlehre eine Tendenz zur Allgemeinheit haben, die in ihr vermöge ihrer Beschränkung auf drei Dimensionen keine Befriedigung finden". Als solche führt er (nach Killing a. a. O. I, 176) an: Zwei gerade Linien derselben Ebene schneiden einander in einem Punkt, ebenso eine Ebene und eine Gerade, zwei Ebenen in einer geraden Linie, vorausgesetzt, dafs die Geraden, oder die Ebene und die Gerade, oder die Ebenen nicht zusammenfallen und die Durchschnitte im Unendlichen mitgerechnet werden. Werden der Punkt, die Gerade, die Ebene, der Körperraum als Gebiet erster, zweiter, dritter und vierter Stufe aufgefafst, so liegt darin der allgemeine Satz angedeutet, dafs ein Gebiet a-Stufe und eins b-Stufe, wenn sie in einem Gebiet c-Stufe, aber auch in keinem Gebiet niedrigerer Stufe vereinigt sind, ein Gebiet $(a+b-c)$ter Stufe gemeinschaftlich haben; aber die Raumlehre kann diesen Satz nur für c kleiner oder gleich vier zur Anschauung bringen. 2. Das Dreieck ist $1/2$ eines Parallelogramms, das Tetraeder $1/6$ eines Parallelepipedons, das n-Eck n-Stufe $1/1.2.3\ldots(n-1)$ des zugehörigen Parallelgerads.

Vielleicht am schärfsten tritt das Bedürfnis nach wenigstens einer vierten Dimension schon im elementarsten Gebiet durch die Beobachtung auf, dafs zwei symmetrische Dreiecke einer Ebene durch Umklappen im dreidimensionalen Raum zur Deckung gebracht werden können, nicht aber symmetrische Tetraeder. Ebenso erweitert der vom Schreiber dieses 1880 der Redaktion von Grunerts Archiv mitgeteilte Satz, dafs im Raum von vier Dimensionen die Summe der Anzahl von Ecken und Flächen gleich der der Kanten und begrenzenden Körper ist, den Eulerschen Lehrsatz $e+f=k+2$ und zeigt eine merkwürdige Übereinstimmung mit dem für ebene Polygone gültigen $e=k$. Ja schon die einfache Überlegung, dafs die erste, zweite und dritte Potenz eine geometrische Deutung zuläfst, legt es nahe, auch für die $n$te eine solche zu suchen.

Grafsmann hat in seiner Ausdehnungslehre eine Geometrie geschaffen, welche die gewöhnliche als speziellen Fall mit umfafst. Lange Jahre hat es gedauert, bis sein grofsartiger Gedanke, den er auch gleich in vorzüglicher Weise durchführte, die verdiente Anerkennung fand. Auch heute noch scheint die ganze Fruchtbarkeit desselben erst von einer Minderheit erkannt, ja vielleicht nur geahnt zu sein.

Ein gewaltiges Rüstzeug zur Erforschung der Raumformen hat Herr Lie in seinen Transformationsgruppen geschaffen. Ihm hat Herr Killing, auf dessen Buch immer wieder hingewiesen werden mufs, einen breiten Raum gegönnt.

Aber hier könnte die Mehrdimensionalität doch als ein Danaergeschenk der Analysis aufgefafst werden. Dagegen haftet den folgenden Gedanken wohl nichts oder wenig analytisches an:

Zeichnet man einen Würfel in schiefer Orthogonalprojektion, so sehen wir vor uns zwei Quadrate, deren entsprechende Ecken durch Geraden verbunden sind. Diese sind alle in einem bestimmten Verhältnis gekürzt und gegen die Seiten des Quadrats unter gleichem Winkel geneigt. Als Bild eines Würfels erscheint uns diese Planfigur nur, wenn wir sie uns als doppelt mit Fläche belegt denken. Hierauf gründet sich ja der schöne Steinersche Beweis des Eulerschen Lehrsatzes. Nun kann man sich ein Modell herstellen, indem man die entsprechenden Ecken zweier Drahtwürfel durch Kanten verbindet; aus praktischen Gründen sind sie länger als die Kanten der Würfel zu nehmen, auch darf man die Ebenen der Würfelflächen nicht zusammenfallen lassen. Dies Modell denke man sich doppelt mit Raum erfüllt, so läfst es sich als Projektion eines vierdimensionalen Körpers auffassen, und eine entsprechende Erweiterung des Steinerschen Beweises führt unmittelbar zu dem oben angeführten Satz: $e + f = k + s$, wo s die Anzahl der begrenzenden Körper ist.

Nicht in dem Mafse also, wie beim XI. Axiom, ist man genötigt, in der Schule die nicht-euklidische Geometrie, insofern sie mehrdimensional ist, zu berücksichtigen. Sie mit Stillschweigen zu umgehen, würde ich aber für bedenklicher halten, als sie zu besprechen, sei es selbst im Sinne des Herrn F. Pietzker. Genauere Kenntnis der mehrdimensionalen Geometrie sollte man aber von jedem Mathematiklehrer verlangen.

Herr Killing geht noch auf drei weitere Axiome ein, die Euklid benutzt, ohne sie auszusprechen: Das der Bewegung, das der unbegrenzten Teilbarkeit und das der Stetigkeit. Wenn Euklid, meist sogar als Vorwurf, nachgesagt wird, dafs sein System das Prinzip der Starrheit befolge, so beruht das auf mangelhafter Kenntnis: beim Beweis des ersten Kongruenzsatzes benutzt er die Bewegung. Man kann nun die Hinzunahme der

Bewegung als einen praktischen Vorteil ansehen: Überweg und v. Helmholtz benutzen sie als Grundlage der Definition, viele der besten Schulbücher — es seien von den älteren nur Henrici und Treutlein, Petersen, v. Fischer-Benzon erwähnt — sehen in der freien Beweglichkeit der Elemente einen Hauptvorzug der neueren Geometrie vor der der Alten. Aber keine geringeren als die Herren Riemann und P. Veronese haben eine Geometrie ganz ohne den Begriff der Beweglichkeit aufgebaut — natürlich nicht, ohne gewisse Hilfsaxiome aufzustellen. Elementar würde sich dazu der Satz eignen: Zu gleichen Centriwinkeln gehören gleiche Sehnen und umgekehrt. Dem Prinzip der Bewegung gegenüber, das man Euklid, wenn auch mit Unrecht, abspricht, bedeutet nicht-euklidische Geometrie also gerade diejenige, die sich in der Schule mehr und mehr einbürgert.

Die Stetigkeit wird meist als etwas so unbezweifelbares in der Geometrie vorausgesetzt, dafs man sich nur mit Widerstreben entschlossen hat, sie in Diskussion zu ziehen. Nachdem Weierstrafs eine Curve gefunden hat, die in keinem ihrer Punkte einen Differentialquotienten hat, sind aber schwere Bedenken aufgetaucht gegen die Berechtigung, die Linie als Ort eines bewegten Punktes, die Fläche als Ort einer bewegten Linie zu definieren und man zieht jetzt vor, die Fläche als Grenze zweier Körper, die Linie als Grenze zweier Flächen usw. zu erklären. Dafs diese Definitionen keineswegs rein empirisch anschaulich sind, sondern durchaus idealisiert, hat Herr A. Koepcke nachgewiesen. Freilich die „Oberfläche" eines Körpers können wir sehen, aber nie die Fläche, welche zwei Körpern zugleich angehört. Kanten vollends, die wir sehen, sind schmale Flächen, Ecken Flächen von ganz geringer Ausdehnung. Es sei hier gestattet, auf die durchaus eigenartigen Definitionen der Grundgebilde allein durch den Tastsinn hinzuweisen, die Herr V. Eberhard in der Vorrede seines Buches „Über die Grundlagen und Ziele der Raumlehre" (1894) gegeben hat: Fläche, Kante, Ecke werden bez. als Druck, Schärfe, Stich empfunden und hemmen die seitliche Bewegung bez. gar nicht, in zwei entgegengesetzten Richtungen nicht, vollkommen. Herrn K. Stumpfs psychologische Hypothese, wonach dem Auge zwei spezifische Sinnesenergieen, die Farben- und die Raumempfindung, zukommt, hat Herr E. Schindler zur Grundlage eines „Natürlichen Systems der Elemente der Geometrie" genommen; doch ist bisher nur das Vorwort erschienen und es wäre voreilig, aus diesem endgültige Schlüsse über den Wert zu ziehen. Neben recht einleuchtenden Bemerkungen finden sich auch bestreitbare und anscheinend widerspruchsvolle.

In sehr naher Verwandtschaft mit dem Begriff der Stetigkeit steht der der unbegrenzten Teilbarkeit, insofern der letztere den ersteren voraussetzt. Herr Killing kommt zu dem Schlufs, dafs das Axiom der Stetigkeit

in der Geometrie nicht entbehrt werden kann. Er glaubt, dafs für die meisten Anwendungen folgende Form genüge: „Eine Linie gehöre ganz einem Gebilde an, das in zwei Teile zerlegt ist; wenn dann die Linie mit jedem Teile mindestens einen Punkt gemeinschaftlich hat, so mufs sie auch die Grenze treffen". Hieraus folgt ein wichtiger Satz der Teilbarkeit: „Für eine beliebige ganze Zahl ν kann man jede Strecke in ν gleiche Teile zerlegen". Unerledigt aber bleibt der zweite Satz, das Fundament aller Messung, das Herr Stolz „Archimedischer Grundsatz" nennt: Eine Gröfse kann so oft vervielfältigt werden, dafs sie jede andere mit ihr gleichartige übertrifft. Die Untersuchungen, ob dies ein Grundsatz oder Lehrsatz ist, sind noch nicht abgeschlossen. Dafs er für Zahlengröfsen nicht unbedingt gilt, hat Herr G. Cantor durch Schöpfung der transfiniten Zahlen gezeigt. Mit seinen Resultaten stehen aber die des Herrn P. Veronese zum Teil im Widerspruch.

Wenn hier auch Schwierigkeiten berührt sind, welche nicht einmal die Wissenschaft, geschweige denn die Schulmathematik erledigen kann, so soll doch ein Punkt nicht unerwähnt bleiben, den ein so ausgezeichneter Schulmann, wie Fr. Meyer, in seine „Elemente der Arithmetik und Algebra" (2. Aufl. 1885) aufgenommen hat. Er nennt es das von G. Cantor aufgestellte Axiom von der Geraden und fafst es kurz dahin: Jedem Punkt der Geraden soll die Mafszahl seiner Abscisse entsprechen. Wohl gelingt es, für rationale Zahlen bestimmte Punkte zu finden, irrationale kann man aber nur zwischen Grenzen einschliefsen. Dafs man die Strecke, welche zwischen den Grenzen liegt, so unter jedes Mafs herabdrücken kann, dafs auf ihr eben ein und nur ein Punkt liegt, scheint zur Zeit noch nicht bewiesen in der Litteratur vorzuliegen. Allerdings hat Herr A. Koepcke in einem Vortrag in der mathematischen Gesellschaft zu Hamburg diesen Beweis geführt, aber unter besonderer Annahme über die Definition des Punktes, die hier nicht kurz wiedergegeben werden kann.

Die Frage nach der Zulässigkeit der nicht-euklidischen Geometrie auf der Schule hat sich hier dahin erweitert: Wie weit sind die Grundsätze, die die Euklidische Geometrie, ausgesprochen oder unausgesprochen, enthält, auf der Schule nicht nur zu lehren, sondern auch zu diskutieren? Wenn die obigen Erörterungen einem Nicht-Mathematiker zum Teil verständlich waren, so wäre der Beweis erbracht, dafs sie auf der Schule behandelt werden können. Einer Umkehrung dieses Satzes möchte aber der Verfasser widersprechen und würde dann zufrieden sein, Fachkollegen zum Studium von Killings Grundlagen der Geometrie oder einem andern der genannten Werke angeregt zu haben.

---

2. Zur Überbürdungsfrage.

Aus einem Berichte.

Von Gymnasialdirektor Devantier (Eutin).

.... Um mit einiger Sicherheit die Arbeitszeiten der Schüler festzustellen, wird hier seit längerer Zeit versucht, der schwierigen Aufgabe von verschiedenen Seiten beizukommen.

Mit den Forderungen der Lehrer und ihren Schätzungen der für die Erfüllung dieser Forderungen nötigen Zeit werden die Angaben zuverlässiger Schüler und, wo das möglich ist, die Beobachtungen der Eltern und Pensionswirte verglichen. Bei schliefslicher Feststellung der Arbeitszeiten wird dafür Sorge getragen, dafs in einzelnen Klassen nicht einzelne Tage übermässig stark belastet sind. „Alle die Einzelfestsetzungen haben“ zwar, wie in dem Anhange zu den preufsischen Lehrplänen unter der Überschrift „Hausarbeit“ bemerkt wird, und wie das Lehrerkollegium selbst sich keinen Augenblick verhehlt hat, „etwas Mechanisches und erleiden erfahrungsmäfsig vielfache Abweichungen“, sie haben aber doch vor ganz allgemeinen Vereinbarungen unbestreitbar das voraus, dafs sie einen leidlich festen Anhalt geben. Ein besonders eifriger oder ehrgeiziger oder den Organismus der Anstalt nicht überblickender, nur für sein Fach sorgender oder aus andern Gründen die Schüler mit häuslichen Arbeiten zu stark belastender Lehrer wird durch eine Zusammenstellung der gesamten in einer Klasse zu leistenden Arbeit immer noch am ersten zur Einsicht und zur Anerkennung der auch von ihm einzuhaltenden Schranken gebracht werden können, und in dem allerdings seltener eintretenden umgekehrten Falle, dafs ein zu rücksichtsvoller und zaghafter Lehrer zu geringe Ansprüche an die häusliche Thätigkeit seiner Schüler stellen sollte, wird eine solche Übersicht diesem Mut machen, mehr zu verlangen.

Bei der Festsetzung der Arbeitsmaxima wird das Gutachten der Königlich Preufsischen Wissenschaftlichen Deputation für das Medicinalwesen von 1883 (Wiese-Kübler I, S. 308 ff.) zu Grunde gelegt; 6 Stunden tägliche Arbeit, d. h. Lehrstunden und häusliche Arbeit zusammen, werden darin für den Sextaner als ein „recht hohes und nicht mehr zu überschreitendes Mafs der Belastung“ bezeichnet, und für die höheren Klassen glaubt die genannte Stelle, als das allgemein zulässige Mafs eine Arbeitszeit von 8 Stunden täglich oder 48 Stunden wöchentlich fixieren zu sollen“. 9 Stunden täglich seien auch für einen Primaner „zu viel.“ Danach werden als Arbeitsmaxima angesehen für einen Sextaner etwa 36 Stunden, für einen Quintaner etwa 39, für einen Quartaner etwa 42, für einen Tertianer etwa

Wöchentliche Arbeitszeiten.

	Prima			Obersekunda			Untersekunda			Obertertia			Untertertia			Quarta			Quinta			Sexta			Zusammen		
	Verbdl. Std.	Haus-arbeit	zus.	Verbdl. Std	Haus-arbeit	zus.	Verbdl. Std.	Haus-arbeit	zus.	Verbdl. Std.	Haus-arbeit	zus.	Verbdl. Std.	Haus-arbeit	zus.	Verbdl. Std.	Haus-arbeit	zus.	Verbdl. Std.	Haus-arbeit	zus.	Verbdl. Std.	Haus-arbeit	zus.	Verbdl. Std.	Haus-arbeit	zus.
Religion	2	½	2½	2	½	2½	2	½	2½	2	½	2½	2	½	2½	2	½	2½	2	½	2½	2	½	2½	16	4	20
Deutsch	4 (3)	Aufs. 2 sonst 2 = 4	8 (7)	3	Aufs. 1½ sonst 1 = 2½	5½	2	Aufs. 1½ sonst 1 = 2½	4½	2	Aufs. 1 sonst 1 = 2	4	2	Aufs. 1 sonst 1 = 2	4	3	1½	4½	3	1½	4½	3	1	4	22 (21)	17	39 (38)
Lateinisch	7	2 – 3	9½	7	2 – 3	9½	7	2 – 3	9½	8	2 – 3	10½	8	2 – 3	10½	8	3	11	9	3 – 4	12½	9	2 – 3	11½	63	21½	84½
Griechisch	6	3	9	6	3	9	6	3	9	6	3	9	6	3	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30	15	45
*Englisch	—	—	—	—	—	—	*3	*1½	*4½	*3	*1½	*4½	*3	*1½	*4½	—	—	—	—	—	—	—	—	—	*9	*4½	*13½
Französisch	2	1	3	2	1	3	3	1½	4½	3	1½	4½	3	1½	4½	4	1½	5½	—	—	—	—	—	—	17	8	25
Geschichte	3	1½	4½	3	1½	4½	2	1	3	2	¾	2¾	2	¾	2¾	2	¾	2¾	1	½	1½	1	½	1½	26	10½	36½
Erdkunde	(4)		(5½)				2	¾	2¾	1	½	1½	1	½	1½	2	¾	2¾	2	¾	2¾	2	½	2½	(27)		(37½)
Rechnen	—	—	—	—	—	—	*2	*½	*2½	*2	*½	*2½	*2	*½	*2½	2	½	2½	4	1	5	4	1	5	10 *6	2½ *1½	12½ *7½
Mathematik	4	4	8	4	3½	7½	4	3	7	3	1½	4½	3	1½	4½	2	½	2½	—	—	—	—	—	—	20	14	34
Naturkunde	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	10	—	10
Physik	2	½	2½	2	½	2½	2	½	2½	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	1½	7½
Schreiben	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	2	2	—	2	4	—	4
Zeichnen	—	—	—	—	—	—	*2	—	*2	*2	—	*2	*2	—	*2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	6 *6	—	6 *6
Turnen	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	16	—	16
Singen	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	16	—	16
Zusammen	34	17	51	33	15	48	34 (*35)	ca. 15 *ca. 14	49 (*49)	33 (*34)	12 (*11)	45	33 (*34)	12 (*11)	45	33	9	42	31	ca. 7½	38½	31	6	37	—	—	—

45, für einen Sekundaner etwa 48, für einen Primaner etwa 51 Stunden wöchentlich. Die beigegebene Tafel zeigt, wie diese Zeiten an dem hiesigen Gymnasium auf die einzelnen verbindlichen Lehrfächer im letzten Jahre verteilt waren. Zu bemerken ist dabei, dafs in dem einen Jahre der Prima für Deutsch 4 und für Geschichte 3 Stunden, in dem andern für Deutsch 3 und für Geschichte 4 Stunden angesetzt sind; ferner, dafs ein * den Ersatzunterricht für die vom Griechischen befreiten Schüler der Tertien und der Untersekunda bezeichnet.

Gedacht ist bei der Arbeitszeit an Durchschnittschüler, wie sich das für eine öffentliche Anstalt von selbst versteht, also an normal begabte, nicht ungewöhnlich langsame, mit genügender Vorbildung ausgerüstete (reif versetzte) Schüler.

Es kommt nun alles darauf an, dafs die getroffenen Abmachungen nicht blofs auf dem Papier stehen, sondern in Wirklichkeiten umgesetzt werden. Um dies zu erreichen, unterrichten sich die betreffenden Lehrer, aber auch die Ordinarien und der Direktor, durch wiederholte Erkundigungen darüber, ob für Durchschnittschüler die angenommene Arbeitszeit mit der wirklich gebrauchten im ganzen übereinstimmt; wo dauernde und erheblichere Überschreitungen vorkommen, wird Abhülfe zu schaffen gesucht.

Es giebt aber noch einen andern Weg, wenigstens für die im wesentlichen mündlich zu leistenden Vorbereitungen.

Ich habe wiederholt folgenden Versuch gemacht. Ich habe von vornherein und immer wieder den Schülern gesagt, ich verlangte nur so und so viel Arbeitszeit, in Prima z. B. für die lateinische Lektürestunde 25—30 Minuten, und habe hier, wie in den mittleren und unteren Klassen, gute Erfahrungen gemacht; es ist nicht oft vorgekommen, dafs einzelne Schüler erklärten, sie hätten die verlangte Zeit auf die Vorbereitung verwendet, seien aber nicht so weit gekommen, wie ich erwartete. Meist habe ich in solchen Fällen die Überzeugung gewonnen, dafs die Aussage auf Wahrheit beruhte; fast regelmäfsig hatten sich begabtere Schüler weiter vorbereitet, als sonst wohl „aufgegeben“ worden wäre. So fehlte es nicht an gegenseitiger Kontrolle.

Auf Grund solcher Erfahrungen glaube ich diesen Versuch allgemein empfehlen zu dürfen. Wo er gelingt, ist damit die Überbürdungsfrage für die mündlichen Vorbereitungen im ganzen Grofsen gelöst, und zwar doch wohl von einer verhältnismäfsig sicheren Grundlage aus in einer zweckentsprechenden, dem Schüler dabei Vertrauen zeigenden, daher auch erziehlich günstig wirkenden Art und Weise.

Durchschnittschüler werden dann durch die Ansprüche der Schule schwerlich überbürdet.

Wird bei diesem Verfahren das in Aussicht genommene Quantum von Lektüre oder Lernstoff nicht bewältigt, so wird in der Klasse unter Anleitung des Lehrers weiter extemporiert, präpariert und gelernt; dies ist für den Schüler höchst förderlich, für den Lehrer höchst lehrreich.

---

3. Die Unterrichtsverteilung im Dienste des erziehenden Unterrichtes.

Von Dr. Max Wiesenthal (Barmen).

Der folgende Aufsatz, der die Frage behandelt, wie man durch die Unterrichtsverteilung die Zwecke des erziehenden Unterrichtes fördern könne, deckt sich in seinem wesentlichen Inhalte mit einem Vortrage des Verfassers, der von der Osterdienstagsversammlung rheinischer Schulmänner in Köln beifällig aufgenommen wurde. Wiederholter Anregung von Kollegen folgend, lege ich meine Ausführungen hiermit einem gröfseren Kreise von Fachgenossen vor, obwohl ich mir sehr klar darüber bin, dafs ich keine Fragen aufwerfen und keine Vorschläge machen kann, die nicht schon oft und gründlich erörtert worden wären. Aber giebt es denn überhaupt eine pädagogische Frage, von der man nicht das Gleiche sagen kann? Eine erneute Besprechung wird nur fördernd wirken. Nun ist zur Zeit gerade in den Kreisen der sogenannten „jüngeren“ Amtsgenossen die Unterrichtsverteilung ein Gegenstand nicht blofs lebhafter Wünsche und Klagen, sondern auch vielfacher und eingehender Erörterung. Es scheint aber wünschenswert, dafs von solchen Strömungen sich auch etwas an der Oberfläche bemerkbar mache; man wird dann eher erkennen, wie sehr sich die Auffassung des Unterrichtes als Erziehungsmittels Bahn gebrochen hat, und es wird die Meinung nicht aufkommen, als ob das Interesse gerade der jüngeren Lehrerschaft sich einseitig auf die äufsere Hebung des Standes richte.

Die Erfahrungsgrundlage der folgenden Betrachtungen bilden die Versuche, welche Herr Direktor Prof. M. Evers am Barmer Gymnasium gemacht hat, um durch eine nach Möglichkeit durchgeführte Konzentration der Unterrichtsfächer in einer Hand und Kontinuierung des Unterrichtes die erzieherische Wirksamkeit und die Lehrerfolge zu steigern. Aufser dem Verfasser war es noch 2 Kollegen vergönnt mit ihren Klassen von Sexta bis zur Untersekunda aufzurücken, während andere ihre Schüler, unter Vereinigung mehrerer Fächer in ihrer Hand, 2—4 Jahre behielten. Auch die neben den Ordinarien wirkenden Fachlehrer rückten grundsätzlich mehrere Jahre mit der Klasse auf. Der Unbefangenheit meiner Beobachtung hat es, hoffe ich, nicht geschadet, dafs meine Lehrerthätigkeit ganz in die Zeit

der Lehrpläne von 1892 fällt, so dafs ich keine Gelegenheit und Berechtigung gefunden habe, mit mifsmutigem Vergleichen um Entschwundenes zu klagen. Die Vorschläge, deren Berücksichtigung bei der Unterrichtsverteilung ich empfehlen möchte, bewegen sich schon aus diesem Grunde auf dem Boden des Gegebenen, beabsichtigen keine Neuerung in der Menge, Verteilung oder Anordnung des Lehrstoffes, sondern wollen gerade an Stelle der vorwiegenden Rücksicht auf den Stoff eine grössere Rücksichtnahme auf die Persönlichkeit der Schüler, aber auch der Lehrer befürworten.

Es fragt sich freilich zunächst, ob Gründe vorliegen, die es zur Zeit wünschenswert erscheinen lassen, dafs die Schulleitungen mehr als bisher geschieht, es sich zum Grundsatze machen, die Konzentration des Unterrichtes durch die Persönlichkeit des Lehrers und damit die erziehliche Wirkung der Schule zu fördern. Über die Zersplitterung der geistigen Thätigkeit auf unseren höheren Schulen und ihre unangenehmen Folgen wird ja schon recht lange geklagt, und wo sich bei der deutschen Jugend irgend welche Untugenden zeigen, da ist der Sündenbock auch schnell gefunden. Nun ist allerdings auf der Schule, soweit sie Bildungsanstalt sein soll, Erziehung und Unterricht untrennbar verknüpft: sie erzieht vermittelst des Unterrichtes, sie unterrichtet vermittelst der Zucht; sie wählt — oder sollte wählen — ihre Unterrichtsstoffe nicht nach dem Marktwert, sondern nach dem inneren, dem geistbildenden und erzieherischen, anderseits übt sie Erziehung nicht an und für sich, sondern zur Ermöglichung und Förderung geistiger Ausbildung. Was darüber hinaus zur Erziehung der Einzelpersönlichkeit gehört, kann sie ihrer Natur nach nicht leisten. Zu wirklich gedeihlichem, innerlichem und dauerndem Lehrerfolge aber bedarf es vor allem einer erzieherisch wirkenden Persönlichkeit. Und da besteht zur Zeit in erhöhtem Mafse die Gefahr, dafs die Wirksamkeit der Persönlichkeiten beeinträchtigt wird durch die Ansprüche der Lehrstoffe. Zu allererst nämlich verlangt dasselbe kritisierende Publikum, das stets die Schule für alle Erziehungsmängel verantwortlich machen möchte, selbst von der Schule Leistungen. Was einer gebrauchen könnte oder wofür er sich nur interessiert, das soll flugs die Schule leisten: der Kaufmann vermifst bei dem „Einjährigen“ die Ausbildung im kaufmännischen Rechnen, der Spezialist auf der Universität an den Abiturienten immer gerade die Vorkenntnisse und Fertigkeiten, die seiner Spezialität zu gute kommen würden. Und doch ist das Vielerlei der Unterrichtsfächer auf unseren höheren Schulen kaum noch mit dem Zwecke einer Bildungsanstalt vereinbar. Auch die Vorschriften der behördlichen Lehrpläne müssen naturgemäfs die Leistungen ins Auge fassen, sie schreiben den Lehrstoff

vor, der durch Lehrkräfte bewältigt werden soll. Von diesen Lehrkräften widmet sich bekanntlich nur ein Bruchteil seinem Studium aus erzieherischer Neigung, vielfach ist die stille Sehnsucht die, Zierden der Wissenschaft zu werden. Jedenfalls ist das Lehren, das Dozieren vom Katheder, die herrschende Vorstellung von ihrem späteren Berufe als Gymnasiallehrer. Durch dieses wissenschaftliche Interesse überragt bisher die Ausbildung des Oberlehrerstandes vielfach die anderen „studierten" Berufe, und es ist weder unserem Stande noch den höheren Schulen ein Dienst damit geleistet, wenn man deren wissenschaftliches Niveau erniedrigt. Nur darf man nicht in der Übermittlung von Wissensstoff das Ziel unserer Thätigkeit sehen. Das letzte und höchste ist ein Imponderabile: die Wirkung der ausgereiften oder wenigstens reiferen Persönlichkeit auf die sich bildende. Im Werktagsbetrieb der Schule aber, bei dem Bestreben, vor dem kontrolierenden Direktor oder Provinzialschulrat „gut abzuschneiden", müssen die Imponderabilien nur zu leicht zurücktreten hinter die nachweisbare Leistung. In dieselbe Richtung drängen die neuen Aufgaben, die unseren höheren Schulen gestellt sind. Auf dem Gymnasium ist den alten Sprachen die Stundenzahl äufserst beschränkt worden, und viele stehen schadenfroh bereit, aus dem Rückgange der Leistungen die Folgerung zu ziehen: „also lohnt sich der Betrieb überhaupt nicht mehr." Hier gilt es also auf der Höhe zu bleiben. Anderseits sucht die Reformschule ihre Existenzberechtigung durch noch nicht dagewesene Leistungen darzuthun; man hört nur von dem Quantum des Erreichten und zu Erreichenden: sollte es vergessen sein, dafs es bei jedem Unterricht, der erziehend wirken soll, hauptsächlich auf das Wie der Aneignung, den Weg zum Ziel ankommt? Überall ist man zur Erhöhung des Unterrichtserfolges mit Verbesserung der didaktischen Methode beschäftigt, und so sehr hat sich Extensität und Intensität der Lehrerarbeit gesteigert, dafs durch allzuviel Vorbereitung, Beihilfe und Nachfeilen die Schülerleistung ihren selbständigen nnd erzieherischen Wert zu verlieren droht. Gefahr für die Bildung von Persönlichkeiten bringt aber vor allem das Spezialistentum und die Zersplitterung des Unterrichtes mit sich, wenn jeder Fachlehrer ohne Rücksicht auf die erzieherische Gesamtaufgabe, nur nach der Höchstleistung der Schüler in seinem Fache strebt, wenn zu viel Lehrer in derselben Klasse thätig sind und wenn sie jedes Jahr wechseln. Abhilfe soll auch da die Methode bringen vermöge der viel gepriesenen Konzentration des Unterrichtes. Über die Beziehungen der Unterrichtsfächer zueinander und die Verwertung dieser Beziehungen ist viel Schönes und Richtiges gesagt worden, aber einen Erfolg davon wird man erst spüren, wenn die Unterrichtsfächer ihren natürlichen lebendigen Mittelpunkt, die Persönlichkeit des Lehrers, erhalten. Der Lehrstoff ist immer das Vielfache,

Mannigfaltige, Wechselnde, das an den Schüler herangebracht wird, das Einigende bildet für ihn die Persönlichkeit des Darbietenden. Denn der Lehrer soll nicht blofs Diener des Stoffes sein, sondern jeder Lehrstoff soll ihm ein Mittel sein, mit seiner Persönlichkeit auf die der Schüler zu wirken, sie zu „konzentrieren“, zur Sammlung ihrer geistigen und sittlichen Kräfte zu bringen und dadurch die Bildung charaktervoller Persönlichkeiten zu fördern. Nun ist zweifellos jeder Lehrer, der sich über seine erzieherische Aufgabe klar geworden ist, bestrebt in diesem Geiste zu wirken. Aber bei den vielen Hemmnissen, unter denen recht schlimme wie überfüllte Klassen, der Ballast ungeeigneter Schüler und die unheimlich rasche Abnutzung so mancher Lehrkräfte noch nicht einmal erwähnt sind, wird das Bemühen des Einzelnen geringen Erfolg haben. Die Schulleitung mufs fördernd eingreifen, um unseren Schulen die erzieherische Kraft zu bewahren; beseitigen kann auch sie die Hemmnisse nicht, aber sie besitzt ein wirksames Mittel zu ihrer Bekämpfung und Verminderung in der Verteilung des Unterrichts. Es erscheint also in unserer Zeit besonders notwendig, dafs auf unseren höheren Schulen die Unterrichtsverteilung so gehandhabt werde, dafs sie dazu beiträgt die Wirkung einer Lehrerpersönlichkeit auf Schülerpersönlichkeiten zu unterstützen.

Zu einer Unterrichtsverteilung dieser Art geben die preufsischen Vorschriften Anhalt und Anregung. So heifst es in der Verordnung vom 24. Oktober 1837: „Die Vielheit der Lehrer wirkt besonders nachteilig auf die jüngeren Schüler, die zur Verarbeitung dessen, was ihnen von verschiedenen Lehrern mitgeteilt wird, noch weniger Geschick und Übung haben als ältere Schüler. Womöglich sind deshalb in den unteren Klassen nicht mehr als 3 Lehrer nebeneinander zu beschäftigen und ihre Zahl auch in den oberen Klassen mehr als es an manchen Gymnasien geschieht, zu beschränken.“ Und die Instruktion für die Direktoren der Rheinprovinz vom 15. Juli 1867 sagt: „Zugleich mit der Aufstellung des Lektionsplanes weiset er die Klassenordinariate den geeigneten Lehrern zu, wo er dafür zu sorgen hat, dafs jedem Ordinarius in der Klasse oder dem Klassencoetus seines Ordinariates eine möglichst grofse Zahl von Lehrstunden zufällt.“ Es bedeutet ja für das Kind, das aus der Vorschule oder Volksschule in die Sexta eintritt, dieser Übergang eine gewaltige Änderung. Es treten ihm nicht nur neue Unterrichtsfächer in beherrschender Stellung entgegen, sondern es bekommt auch statt eines oder zweier Lehrer deren 5—7. Leider hat nur ein Teil der Jugend, die unsere höheren Schulen aufsucht, eine so robuste Natur, dafs sie sich von solcher Umwälzung nicht anfechten läfst. Bei nervöseren Knaben, schüchternen und verschlossenen Naturen ist die Vielheit der Lehrer der Hauptgrund, wenn sie sich schwer in den neu-

artigen Unterricht hineinfinden. Diese Gattung Schüler pflegt aber so stark vertreten zu sein, dafs sie berücksichtigt werden mufs. Je weniger Lehrer also, desto leichter wird die didaktische und pädagogische Leitung der Neulinge sein. Am bedenklichsten gesteigert ist die Zersplitterung des Unterrichtes zweifellos in den Mittelklassen. Ich entnehme meine Beispiele dem Lehrplan des Gymnasiums, weil seine Verhältnisse mir am nächsten liegen. Durch welche Wissensgebiete wird da nicht ein Tertianer umhergetummelt! Da giebt es für 12—14 jährige Knaben an einem Tage vielleicht zuerst Lateinisch, dann Geometrie, dann Griechisch, dann Geschichte, nachmittags Französisch und Physik oder etwa Algebra, Deutsch, Lateinisch, Religion, nachmittags Griechisch und Geographie usw. Dazu kommt in diesen Klassen als starke Ablenkung und zuweilen unverhältnismäfsige Belastung der Konfirmandenunterricht. Man braucht durchaus nicht den Vorteil zu unterschätzen, den die Abwechslung für die Thätigkeit des Geistes hat, insofern als sie eine bessere Erholung bietet, als das Nichtsthun; aber wenn dieser Wechsel zu oft eintritt, so ist bei keinem Unterricht mehr eine rechte Vertiefung. Fahrigkeit und gedankenloses Schwatzen, Träumerei und Stumpfsinn stellen sich in den mittleren Klassen auch bei Schülern ein, deren trefflicher Anlauf in den unteren Klassen besseres hätte erwarten lassen. Je mehr Lehrer aber, desto mehr mufs sich Abspannung und Zerfahrenheit steigern: hat jeder Lehrer nur ein Fach, so wird und mufs er dessen Anforderungen mit Schärfe vertreten. Man kann von ihm gar nicht erwarten, dafs er sich bescheide; denn sein Ruhm vor den Schülern und vor der Obrigkeit besteht darin, dafs er am Jahresschlufs die Schüler in seinem Fache möglichst weit gebracht habe. Selten hat schon auf dieser Stufe ein Schüler eine ausgesprochene Neigung für dieses oder jenes Fach; er arbeitet für diesen oder jenen Lehrer. Nur in dessen Person liegt die Möglichkeit einer wirklichen Konzentration seines Interesses. Der Unterrichtsgang verliert an Aufregung und Hetzerei, wird ruhiger, von Ablenkung freier, wenn dieselbe Persönlichkeit mehrere Stunden hintereinander mit denselben Schülern arbeitet. Abwechslung bietet überreichlich die bunte Menge des zu bewältigenden Stoffes, die eine Abstumpfung nicht befürchten läfst. Vor allem kann auch dem Ordinarius als dem Vertreter der sogenannten Hauptfächer eine gewisse gröfsere Freiheit in der Gestaltung seines Stundenplanes gewährt werden. Es ist doch nicht nötig, dafs jeder Tag seine griechische Stunde habe. Würde nicht eine Einteilung der Gymnasialwoche in lateinische und griechische Tage der Sammlung schon des Tertianers, sicherlich des Primaners förderlich sein? Sollte nicht öfters eine zweistündige Lektüre an einem Tage ersprieſslicher sein als einstündige an zwei Tagen? Man klagt über die stärker als früher sich bemerkbar machende Unselbstän-

digkeit der Schüler trotz mancher Übertreibung gewifs nicht ohne Grund. Ein gutes Teil der Schuld daran trägt der Encyclopädismus und das Spezialistentum in der Schule, indem es durch die Masse des nachzuweisenden Wissens den Schüler zu blofser Rezeptivität drängt. Zu selbständigem Denken müssen Schüler erst erzogen werden; zur erzieherischen Thätigkeit ist aber erforderlich vielseitige Kenntnis des Zöglings und zu dieser kommt man durch Beobachtung von verschiedenen Seiten aus. Da haben wir z. B. einen Schüler, der ein schwacher, und was schlimmer ist, gleichgiltiger Lateiner ist, während er überraschendes Wissen, Verständnis und Interesse in Geschichte und Geographie zeigt. Liegen die Fächer in verschiedenen Händen, so wird es in der Regel bei der Feststellung dieser merkwürdigen Thatsache sein Bewenden haben. Dem Lehrer dagegen, der beide vereinigt, ist der Junge eine Persönlichkeit, die besonderes Interesse erweckt. Interesse des Lehrers ruft sofort die Gegenwirkung hervor, der Schüler freut sich der Teilnahme, Lob und Tadel wird gewichtiger, er wird sich also im Lateinischen Mühe geben und folglich sich bessern. Es wird ihm eben eine einheitliche Beurteilung seiner Persönlichkeit zu teil, während man andernfalls nur eine Beurteilung seiner Leistungen erwarten darf und darauf gefafst sein mufs, dafs bei der Schülerbesprechung ein Kollege sein Notizbuch hervorzieht und konstatiert: „In der letzten Arbeit hatte er eine IV!"

Derjenige Fachlehrer der seine Aufgabe in den Gesamtorganismus der Schule einzureihen weifs, wird keine Beeinträchtigung seines Unterrichtes deswegen besorgen, weil die Kernmasse der Stunden in der Hand des Ordinarius vereinigt ist. Er findet dann die Schüler weniger zerstreut, weniger abgespannt, als wenn eine Vielheit von Lehrern vor ihm gewirkt hat; seine Stunde und seine Person bringt dann neue Anregung und Abwechslung. Wie viel von häuslicher Arbeit für ihn aufgewendet wird, wird stets mehr auf dem Gewicht seiner Persönlichkeit als dem seines Faches beruhen, doch hat er den Vorteil, dafs in Fällen gehäufter Arbeit der Ordinarius, wenn er stundenreich ist, leichter etwas nachlassen kann, als wenn er selbst nur einen mageren Besitz hat. Damit der „Fachlehrer" — im Gymnasium also besonders Neusprachler und Mathematiker — nicht dazu verleitet werde, über der Förderung seiner Spezialität den Gesamtzweck der Schule aus den Augen zu lassen, so ist es wünschenswert, dafs auch ihm durch ein zweites Fach Gelegenheit zu mehrseitiger Beobachtung und damit besserem Verständnis der Schülerpersönlichkeiten gegeben werde, das Vorbedingung für erzieherisches Wirken ist. Giebt man aber einem Lehrer in 7 Klassen nur Religionsunterricht oder 19 Stunden Geschichte, so schädigt man ihn und sein Fach an ihrer besten Wirkung.

In den oberen Klassen ist die Vereinigung mehrerer Fächer in der Hand des Ordinarius auch noch anzustreben, aber nicht mehr so leicht durchführbar und auch nicht von so entscheidender Bedeutung wie in den unteren und mittleren. Die unmittelbare Einwirkung auf die Persönlichkeit der Schüler findet da grofse Hindernisse in deren Bestreben, ihre Eigenart zu verbergen und direkter Beeinflussung zu entziehen. Ihre Psyche ist auch widerstandsfähiger geworden gegen eine Vielheit auf sie Einwirkender, es beginnt die Selbsterziehung und das Hervortreten der Beanlagung für bestimmte Fächer, kurz, es ist die Zeit des Übergangs von der Schule zur Universität, vom Praezeptor zum Dozenten. Die Schule hat ihre Pflicht gethan, wenn sie alle guten Anlagen einer Persönlichkeit, so viel an ihr lag, gefördert hat und je mehr sie dieses Ziel ins Auge gefafst hat, um so sicherer wird sie auch auf gute Leistungen infolge wirklicher innerer Aneignung ihrer Lehrstoffe rechnen können. Also:

Die Zahl der in einer Klasse, besonders einer unteren oder mittleren, unterrichtenden Lehrer mufs „mehr als es an manchen Gymnasien . . . geschieht“ beschränkt werden und der Ordinarius grundsätzlich mehr als die Hälfte der wissenschaftlichen Stunden in seiner Hand vereinigen.

Man ist wohl darüber allgemein einig, dafs der Übergang auf eine andere Schule, wenn auch gleicher Gattung, bedeutende Hemmnisse und Nachteile zur Folge hat. Aber bedeutet denn der Übergang in eine neue Klasse eine wesentlich geringere Veränderung, wenn sämtliche Lehrer wechseln? Es ist eine unverkennbare Thatsache, dafs unsere Klassenstufen zu sehr isoliert sind; die Lehrer greifen zu wenig auf das Pensum des Vorjahres zurück, was dagewesen ist, ist abgemacht. Und doch erscheint gerade die selbständige Wiederaufnahme früheren Unterrichtsstoffes durch den Schüler als eine gute Anleitung zu selbständigerem Arbeiten z. B. für den deutschen Aufsatz. Neigung und Anlafs zu solchem Zurückgreifen ist naturgemäfs gering bei einem Lehrer, der neu in die Klasse kommt. Die Vorteile des Aufrückens der Lehrer mit den Schülern liegen doch auf der Hand: man braucht sich nicht erst aneinander zu gewöhnen und miteinander einzuarbeiten, der Lehrer kann vieles bei der Beurteilung der Schüler berücksichtigen, was in deren Individualität sein Recht hat, was er aber erst im Verlaufe und meist erst gegen Ende des Jahres erfährt, häusliche Verhältnisse z. B., durchgemachte Krankheiten, besondere Neigungen und Anlagen usw. Er kennt auch den Geist seiner Klasse, ihren Nationalcharakter sozusagen, in viel intimerer Weise, als er durch Konferenz-Mitteilungen seinem Nachfolger bekannt werden kann. Für einen plötzlichen Ausfall in den Leistungen der ganzen Klasse z. B. wird er eher den Grund

aufspüren können, wenn ihm seine Schüler nicht nur aus ihrem Schulleben bekannt sind, sondern er ihren Verkehr untereinander, ihre Gruppierung nach befreundeten Familien und Wohnungen kennt. Es ist allerdings nicht wünschenswert, dafs die Beziehungen zwischen Eltern und Ordinarius zu intime sind, denn der Lehrer soll unverrückbar den Standpunkt der Schule vertreten. Aber in unseren grofsen Städten, deren Verhältnisse wir im Auge haben, mufs man froh sein, wenn überhaupt etwas mehr Fühlung vorhanden ist als die nutzlose zur Versetzungszeit. Mir widerfuhr es einmal, dafs die ganze Klasse in Aufmerksamkeit und Leistung auffällig zurückging. Von den befragten Eltern wufsten viele natürlich nichts von dem Treiben ihrer Söhne, als ich aber von der zweiten und dritten Seite auf das viele Lesen der Knaben aufmerksam gemacht wurde, kam ich hinter die Sache. Es fand sich, dafs die ganze Klasse einem Lesetaumel verfallen war, für den ich aus meiner Schülerzeit nichts Ähnliches in der Erinnerung habe. Es war ein täglicher Bücheraustausch innerhalb der Klasse organisiert, Tag und Nacht wurde gelesen, alles Mögliche wurde verschlungen, fromme und sehr weltliche Geschichten, Indianerbücher und Colportageromane. Die energische Störung dieses Treibens führte sehr schnell zu normalem Arbeiten zurück. Solche Einblicke in das Eigenleben einer Klasse wird man vom Katheder aus kaum jemals thun können, es gehört dazu eine Fühlung mit den Elternhäusern, wie man sie in gröfseren Städten, ohne aufdringlich zu sein, nur gewinnt, wenn man mehrere Jahre mit denselben Schülern und Eltern zu thun hat. Man wird es zwar unter die Vorzüge des öffentlichen Schulunterrichtes zu zählen haben, dafs der heranwachsende Mensch durch das Vorbild verschiedenartiger Charaktere vor Einseitigkeit bewahrt bleibt, aber unsere Jugend neigt leider gar nicht zur Einseitigkeit, sondern zur Zerplitterung und Zerfahrenheit und darum gilt auch für den Lehrerwechsel die Warnung: *μηδὲν ἄγαν.*

Der einzige berechtigte Einwand, der gegen die Kontinuierung des Unterrichtes geltend gemacht wird, ist der, dafs es eine Ungerechtigkeit sei, einer Klasse mehrere Jahre einen guten, einer anderen einen schlechten Ordinarius zu geben. Ich möchte nun gleich hinzufügen, dafs es auch eine Unbilligkeit gegen einen Lehrer wäre, wenn er von einem schlechten Jahrgange, von einer ihm unleidlichen Gesellschaft nicht sollte loskommen dürfen. Unsere Verordnungen und Instruktionen ignorieren es, dafs der Lehrer auch ein Mensch ist, sozusagen, und wie der Schüler eine gewisse Berücksichtigung seiner Individualität beanspruchen darf. Für das Urteil über Güte und Schlechtigkeit eines Lehrers sind zuweilen ganz andere Gründe ausschlaggebend als der erzieherische Wert seiner Persönlichkeit. Vielfach heifst es „schlecht“ oder „nicht geeignet“ wo es nur heifsen

dürfte: „nicht von meiner Art“ oder „nicht nach meinem Geschmack“ oder „reitet ein anderes Steckenpferd“. Die Persönlichkeit der Lehrer — und es ist doch wohl wünschenswert, dafs sie eine haben — äufsert sich nicht nur bei der Zucht, sondern auch in der Behandlung des Lehrstoffes, besonders bei der Lektüre: da wird der eine mehr die sprachlich-grammatische Seite, ein anderer die ästhetische, ein dritter die geschichtliche zu betonen geneigt sein, und jede Eigenart hat ihre Berechtigung, wenn sie sich dem Unterrichts- und Erziehungszweck einordnet. Nur wo zweifellose Unfähigkeit besteht, auf Kinder erzieherisch zu wirken, da bleibt natürlich nichts übrig als ein solches Mitglied eines Lehrerkollegiums, wenn dergleichen irgendwo existieren sollte, zum Wohle der Gesamtheit möglichst unschädlich zu machen. Man mufs dann nur auch die Ungerechtigkeit vermeiden, immer dieselben Kollegen die „Karre aus dem Dreck ziehen“ und so für ihre bessere Befähigung büfsen zu lassen. Denn jeder Arbeiter, der nicht zur blofsen Kraft oder Maschine herabgedrückt ist, hat das Bedürfnis sich an einer gewissen Vollendung seiner Arbeit zu erfreuen. Dem Oberlehrer wird in der Regel recht wenig von dieser Freude zu teil. Und doch kommt es nicht nur dem Schüler zu gute, wenn der Lehrer mit geschärftem Verantwortlichkeitsgefühl sich sagen darf — oder mufs: sieh, was aus diesem Jungen da geworden ist, das ist zum grofsen Teil dein Verdienst — oder deine Schuld. Besonders für den jüngeren Lehrer, dessen Entwicklung noch nicht zum Stillstand gekommen ist, wird dieser Gedanke ein mächtiger Antrieb zu unausgesetzter Selbsterziehung sein, durch die er erst aus einer Lehrkraft zur erzieherischen Persönlichkeit wird. — Wenn man also darüber einig sein kann, dafs ein Schülerjahrgang in der Regel mehrere Jahre unter derselben Leitung bleiben soll, so dürfte doch streitig bleiben, wie viele Jahre. Die bereits angeführte preufsische Verordnung vom 24. Oktober 1837 sagt darüber: „In solchen Fällen, wo es die Königlich Preufsischen Provinzial-Schulkollegien für vorteilhaft erachten, ist das Aufsteigen der Ordinarien und übrigen Lehrer einer Klasse mit ihren Schülern in einem Turnus, der jedoch nur die Klassen von VI—III, oder VI und V, oder IV und III umfafst, zulässig.“ Sehr erwünscht wäre eine Erneuerung dieser Verordnung, in dem Sinne, dafs ein derartiges Aufsteigen die Regel, eine Unterlassung besonders zu begründen sein solle; der Turnus müfste den veränderten Lehrplänen entsprechend etwa VI—IV und III—UII umfassen. Es ist schon früher eine recht ansprechende Formel für solches Mitaufsteigen gefunden: „nicht unter zwei, nicht über vier Jahre.“ Ob man den Turnus kürzer oder länger nehmen soll, wird sich nach den jedesmaligen Umständen richten müssen, nach der Beschaffenheit der Klassen ebenso wie nach der Zu-

sammensetzung des Lehrerkollegiums. Am Barmer Gymnasium ist, wie gesagt, der Versuch gemacht worden, Klassen von Sexta bis Untersekunda demselben Ordinarius zu lassen, während Französisch und Mathematik von Quarta ab demselben Fachlehrer blieben. Das Ergebnis ist, soweit ich darüber urteilen kann und darf, zum mindesten nicht schlechter gewesen als bei dem früher üblichen Wechsel. Aber ich stehe allen Bedenken gegen die Länge dieser Zeit offen: ich kann mich des Eindruckes nicht erwehren, dafs sie selbst bei einem guten Ordinarius zu grofs sei. Einen Vorteil hat allerdings ein solcher Jahrgang — oder kann ihn haben — dafs er nämlich kindlicher und zutraulicher bleibt. Die Bewahrung dieser Naivität bildet nach meiner Erfahrung ein wirksames Schutzmittel gegenüber der von auswärts durch zukommende „alte Knaben" eingeschleppten Blasiertheit und imponierenden Biererfahrung. Doch kann es auch geschehen, dafs der Ordinarius seiner Klasse gegenüber zu denselben Empfindungen kommt, die so oft an den Eltern unsern Verdrufs bilden. Der eine nämlich verliebt sich in seine Klasse, sieht in ihr lauter „brave Burschen", sucht deren bei Kollegen verübte Schandthaten als Jugendfrische zu beschönigen, während ein anderer geneigt ist, alles was seine Klasse verbricht, als persönliche Beleidigung anzusehen und durch allzustrenges Eingreifen die Gerechtigkeit gegen die Schüler verletzt. Führt die Liebe und die persönlichen Beziehungen dazu, dafs möglichst wenig „junge Freunde" sitzen gelassen werden und unbrauchbarer Ballast mitgeschleppt wird, so kann sich eine Abstumpfung der Schüler herausstellen, die das gerade Gegenteil der anzustrebenden Sammlung und Frische wäre. In diesem Falle darf man wohl bescheidentlich daran erinnern, dafs die Instruktion für die Direktoren der Rheinprovinz vom 15. Juli 1867 es diesen zur Pflicht macht „bei der Versetzung der Schüler einem etwanigen unpraktischen Optimismus einzelner Lehrer nicht nachzugeben." Sollte dagegen ein Ordinarius den Versuch wagen, seine Gesellschaft mit allzuscharfem Besen zu reinigen, um sie zu einer „Musterklasse" zu machen, so braucht bei der Versetzungskonferenz niemand den Chef zum Einschreiten „scharf zu machen"; er thut es schon von selber!

Dieselben Gründe, die es geraten scheinen lassen, nicht Jahr für Jahr den Ordinarius zu wechseln, sprechen natürlich auch dafür, dafs die Fachlehrer, wie wir sie kurz benennen, ihren Unterricht mehr als ein Jahr bei denselben Schülern behalten. Es kommt bei ihnen der Grund noch hinzu, dafs es sich schwerer als bei den Ordinarien ermöglichen läfst, jeden Fachlehrer mit mehr als einem Fache in derselben Klasse zu beschäftigen. Es wird ihm also schwerer gemacht in dem einzelnen Schüler den ganzen Menschen, nicht blofs den guten oder schlechten Mathematiker

oder Geschichtskenner zu erblicken, „Respekt zu haben vor der persönlichen Berechtigung auch schon des Knaben“ wie Wiese einmal sagt. Die Gelegenheit aber, die Menschen zu erkennen, mit denen man zu thun hat, mufs, wo eine gröfsere Stundenzahl nicht zu ermöglichen ist, die längere Dauer der Beobachtung schaffen. Wie einseitig und trügerisch oft der Eindruck ist, den man bei wenig Stunden in einem Fache innerhalb eines Jahres von einem Schüler erhält, zeigt sich darin, dafs gerade Fachlehrer vielfach in aufeinanderfolgenden Jahren zu den widersprechendsten Urteilen über dieselbe Persönlichkeit kommen. Ich meine dabei natürlich nicht, dafs ein Schüler bei dem einen Lehrer „gut“, bei einem anderen „mangelhaft“ in den Leistungen ist. Aber es kommt vor, dafs der eine in ihm den verkörperten Unfleifs bei guter Begabung erblickt, während der nächste treuen Fleifs, aber schwache Begabung konstatiert. Solche Unsicherheit im Urteil beruht nicht auf Mangel an Gewissenhaftigkeit oder Fähigkeit, sondern auf dem Mangel ausreichender Gelegenheit zur Beobachtung und Erkenntnis der Charaktere. Was aber die Leistungen der Schüler angeht, so werden sie sicherlich bei Verringerung des Lehrerwechsels gesteigert, ohne dafs eine Überlastung eintritt. Es ist kein Zufall, dafs man ausgehend von der Betonung des erzieherischen Momentes im Schulunterricht zu denselben Vorschlägen kommt wie die Fachlehrer z. B. Neuphilologen und Deutschlehrer sie im Interesse zu erhöhender Fachleistungen aufstellen. Ob nämlich selbst dann, wenn weniger gute stets durch gute Lehrkräfte abgelöst werden, bei diesem Wechsel schliefslich dasselbe erzielt wird, als wenn eine Lehrkraft zweiten Ranges sich mit einem Jahrgang völlig einarbeiten kann, das möchte doch recht zweifelhaft sein. Unzweifelhaft aber wird durch den Wechsel die Arbeitslast für die Lehrer erhöht und ihre Abnutzung beschleunigt. Wie lange nun der Fachlehrer mit aufrücken kann, mufs sich nach den Notwendigkeiten des Lektionsplanes richten; wie lange er grundsätzlich mit aufrücken sollte, läfst sich am besten aus dem Unterrichtsstoffe seines Faches entnehmen. Dieser Stoff ist für die Unterrichtsverteilung in seinen gröfseren natürlichen Gruppen zu betrachten, nicht nach der äufserlichen Zerteilung durch die Schuljahrspensen. Es ergeben sich bei dieser Betrachtung natürliche Zusammenhänge z. B. für Geschichte und Geographie in den beiden Tertien; ferner sollte der Anfangsunterricht im Französischen bis zur Erledigung der Konjugation, das Griechische von Untertertia bis Obersekunda in derselben Hand bleiben. Es wird auch im besonderen wegen der Abschlufsprüfung gut gethan sein zwischen Obertertia und Untersekunda die Lehrer nicht zu wechseln; wir sind ja doch angewiesen bei der Beurteilung den Menschen und nicht blofs seine einzelnen Leistungen zu berücksichtigen. In den Ober-

klassen bildet natürliche Gruppen fast aller Unterricht in den Primen, während die Obersekunda, ähnlich wie in den Mittelklassen die Quarta für das Ordinariat, mehr als Puffer- und Ausschaltungsklasse benutzt werden kann. Der Unterricht soll also an die Fachlehrer grundsätzlich nach sachlichen, mehr als ein Schuljahr umfassenden Gruppen verteilt werden.

Ihren ganz besonderen Haken hat die Berücksichtigung der Persönlichkeit der Lehrer, wenn es sich um die Unterrichtsverteilung für die oberen Klassen handelt. Von seiten der beati possidentes nämlich wird der Wunsch jüngerer Kollegen Unterricht in der Prima zu bekommen, vielfach als eine lächerliche oder gar pietätlose Anmafsung aufgefafst und es soll mehr als einen Direktor geben, der sich scheut, den Zorn der Senioren durch Verletzung dieses Privilegs herauszufordern. Beruhte dieses Streben nur auf der Anschauung, dafs der Unterricht in Prima vornehmer, eines akademisch gebildeten Mannes würdiger, wichtiger oder gar schwieriger sei als der in den mittleren Klassen oder auf der Sucht, sein Licht leuchten zu lassen, so würde ihm allerdings die Berechtigung fehlen. Man müfste ja dann zu der Ansicht kommen die Kollegen an Nicht-Vollanstalten trotz gleicher Fakultäten und gleicher pädagogischer Vorbildung als Oberlehrer zweiter Klasse zu betrachten, eine Auffassung, von der man allerdings nicht überall frei zu sein scheint. Aber diese Auffassung des Primanerunterrichtes findet sich doch gerade bei der jüngeren Generation, die auf die erzieherische Seite ihrer Thätigkeit den Hauptwert legt, nur noch vereinzelt. Jeder, dem nicht die Freude am Dozieren den Blick verdunkelt hat, kann bei gleichzeitigem Unterricht in oberen und unteren Klassen spüren, dafs eine Unterrichtsstunde in den oberen Klassen erheblich leichter ist: sie erfordert geringere körperliche Austrengung der Sprachorgane, sie erfordert geringere Willensanstrengung, um die Aufmerksamkeit einer grofsen Klasse zu konzentrieren, sie ist auch — wissenschaftliche Befähigung und unterrichtstechnische Beherrschung des Stoffes natürlich vorausgesetzt — in didaktischer Beziehung entschieden leichter, eine Geschichtsstunde in Prima z. B. von dieser Seite betrachtet eine einfachere Sache als in Quarta. Man sollte also aufhören, Unterricht in Prima als Altersprämie zu behandeln, die man erst erlangt, wenn die beste Kraft verbraucht ist, sondern danach trachten, jeden Lehrer mit dem Unterricht zu belehnen, für den er sich besonders geeignet zeigt. Ich stimme ganz mit meinem verehrten Meister Geh.-Rat O. Jaeger überein, wenn er sagt: „Ein Lehrer, der für Quarta oder Tertia vortrefflich wäre oder ist, mufs sich mit diesem schönen Ackerfeld zufrieden geben und nicht mehr mit aller Gewalt dem blofsen Vorurteil zu Liebe nach dem Unterricht in Prima streben.“ Was unsern

Primanerunterricht so vielfach schädigt, ist eben der Umstand, dafs er erlangt wird, durch die Reihe der Jahre, durch ein Monopol des Alters, das diese Klasse ausschliefslich beansprucht und jeden anregenden Wechsel perhorresciert. Tausende von ehemaligen Primanern aber können Zeugnis dafür ablegen, wie abstumpfend ein jahrzehntelanges Betreiben desselben Gegenstandes auf manchen Lehrer wirkt und wie verstimmt und verstimmend schliefslich die alte Leier ist. Die Zahl der aufserordentlichen Männer, die eine einförmige Thätigkeit ohne Schaden für die Wirkung ihrer Persönlichkeit und ihres Unterrichtes ertragen, stets frisch, angeregt uud darum anregend bleiben, ist nicht gerade grofs. Es ist also zwar in der Ordnung, wenn bei der Unterrichtsverteilung ältere Lehrer, soweit sie dazu geeignet sind, überwiegend mit Unterricht in den oberen Klassen bedacht werden, schon deshalb, weil sie die nervenaufreibende Arbeit in den unteren und mittleren Klassen, die wöchentlichen Korrekturen, Korrekturen der Korrekturen und Nachkorrekturen der Korrekturen der Korrekturen, das Einüben und Einpauken, den nie rastenden Kampf gegen Unarten und Ungezogenheiten nicht mehr so gut leisten können wie jüngere Oberlehrer. Diese, denen der härteste Teil der Lehraufgabe bleibt, sämtlicher Anfangsunterricht nämlich und die Grundlegung in allen Fächern, sind in Gefahr sich vorzeitig abzunutzen, sich körperlich aufzubrauchen und ihre geistige und seelische Frische einzubüfsen. Bevor sie zu kränklichen Pedanten geworden sind, müssen sie aufser dem Korrigieren der Quintanerextemporalien und Tertianeraufsätze und dem Einüben unregelmäfsiger Verba auch einen Unterricht bekommen, der sie dazu anregt, ihre wissenschaftliche Thätigkeit nicht gänzlich liegen zu lassen. An Ermahnungen zum Weiterstudieren fehlt es ja nicht. Aber wo soll bei den „jüngeren“ Oberlehrern, die sich doch in einem ehedem für bedeutend respektabler angesehenen Alter befinden, bei 24 Unterrichtsstunden mit dem Zubehör an Korrekturen usw. in stark gefüllten Klassen, die Arbeitskraft und -Lust herkommen? Es schreckt das Beispiel so mancher, die den Versuch die Fackel an zwei Enden anzuzünden mit dem Zusammenbruch gebüfst oder entmutigt aufgegeben haben. Man darf sich darüber keinen Illusionen hingeben: eine Thätigkeit als produktiver Gelehrter, als wissenschaftlicher Forscher, wie sie früher häufig war, ist für den heutigen Oberlehrer nur noch sehr selten und in sehr beschränktem Mafse möglich. Hat er nun einen Unterricht, der ihn nur abmattet, aber nicht anregt, so ist die gewöhnliche Folge, dafs auch die receptive wissenschaftliche Thätigkeit einschlummert, dafs die Erholung nur noch im Spaziergang oder am Biertisch gesucht wird. Wenn er dagegen etwas Unterricht in einer oberen Klasse erhält, so liegt darin eine gelinde Nötigung und ein kräftiger Ansporn, bei der Vorbereitung auf

diese Stunden weiter auszuholen und sich mit dem wissenschaftlichen Rüstzeug wieder vertraut zu machen. Kostet die erstmalige Vorbereitung auf solchen Unterricht auch mehr Zeit als die auf eine Stunde in Quarta, so wird die Mehrarbeit wegen der Freude an der neu angeregten wissenschaftlichen Beschäftigung doch mit Lust getragen. So gebe man den jungen Oberlehrern auch in den oberen Klassen Unterricht zu ihrer Erholung; denn diese wird am reinsten gefunden in dem Wechsel der geistigen Thätigkeit. Während nämlich die unausgesetzte und notwendig pedantische Kleinarbeit in den unteren Klassen, das Exerzieren in der Klasse und das Korrigieren daheim, der fabrikartige Massenunterricht bis zum Stumpfsinn abmattet, bedeutet jeder Unterricht auf der obersten Stufe, insbesondere die Übersetzungsarbeit, einen intellektuellen Genufs und somit für den hauptsächlich in Unter- und Mittelklassen beschäftigten Lehrer Erholung aus geistiger Verödung und Bewahrung vor Schulfuchserei.

Die Unterrichtsverteilung soll den begründeten Ansprüchen und Interessen der Lehrer und der Schüler gerecht zu werden suchen. Auch dem Primaner ist eine Unterbrechung des trocknen Tons zu gönnen — manche von uns wissen es doch aus eigner Erfahrung wie viel kräftiger der „furor didacticus“ des jüngeren Lehrers wirkt als die geriebenste Routine! Man will an den Gymnasien wenigstens unserer Provinz einen allgemeinen Aufschwung der Abiturientenleistungen in Mathematik und Französisch wahrnehmen. Sollte nicht möglicherweise diese Erscheinung in ursächlichem Zusammenhang stehen auch mit dem Umstande, dafs gerade diese Fächer nach 1892 vielfach jüngeren Leuten haben gegeben werden müssen? Auf dem Gymnasium haben die geringste Aussicht Unterricht in den oberen Klassen zu erhalten jüngere Altphilologen, da deren ältere Fachgenossen ein Gewohnheitsrecht auf das Ordinariat beanspruchen. Und doch ist gerade hier vor allem nötig, von dem blofsen Altersanspruch abzusehen und die beste Kraft auf dem bedrohten Punkte zu verwenden. Die augenblickliche Stille kann niemand darüber täuschen, dafs der Humanismus unserer Gymnasien schwer gefährdet ist, bedroht nicht nur durch das Geschrei der Utilitarier, sondern auch durch den Abfall ehemaliger Gymnasialschüler. Wer von dem geist- oder charakterbildenden Wert der beiden alten Sprachen und ihrer Litteraturschätze überzeugt ist, kann nur mit Besorgnis und Betrübnis die lebhafte Antipathie so vieler begabter, bildungseifriger ehemaliger Gymnasialabiturienteu gegen das humanistische Gymnasium wahrnehmen. Die Schuld an dieser Abneigung trägt nicht die Sache, sondern der Unterricht, der diesen Männern zu teil geworden ist. Es ist noch gar nicht sehr lange her, dafs man es geradezu als einen Vorzug des Unterrichtes in den klassischen Sprachen gerühmt hat, dafs er langweilig sein dürfe,

ohne viel an Wirksamkeit einzubüfsen. Wenn das je wahr gewesen ist, so ist es heute nicht mehr wahr und am wenigsten darf sich ein Lehrer auf den oberen Klassen dabei beruhigen. Unsere Gymnasialprimaner stehen der Autorität des Altertums nicht mehr gläubig gegenüber; infolge der auch sie berührenden Tagesströmung betrachten sie den humanistischen Unterricht mit kritischeren Augen als jeden anderen. In Französisch oder Mathematik kann einer noch so kläglichen Unterricht genossen haben, es wird ihm nicht einfallen, die Verbannung dieser Fächer aus dem Gymnasium zu verlangen. Ihr „Nutzen“ steht ja dem Oberflächlichsten fest, „weil man sie einmal im Leben brauchen kann.“ Dagegen kann der tüchtigste Philologe den humanistischen Studien unberechenbaren Schaden thun, wenn er seine Gründlichkeit nicht von Langeweile befreien kann, wenn er den Homer an den Partikeln oder den Horaz an der Metrik ersticken läfst. Wer mit nachempfindenden Verständnis sich und seine Schüler in einen Schriftsteller vertiefen kann, wer durch geschmackvolles Übersetzen an einer ästhetischen Erziehung der Jugend mitzuarbeiten sich verpflichtet fühlt, wer etwas Geist und viel Wissen hat und beides doch nie zwischen den Schüler und den Autor stellt — das ist der rechte Mann für den klassischen Unterricht in Prima, auch wenn er noch nicht lange die Lehrjahre hinter sich hat, wem aber die Götter die verhängnisvolle Gabe verliehen haben, alles, was er berührt, in Leder zu verwandeln, das ist nicht der rechte Mann, und wenn er so alt wäre wie Methusalem — ja dann erst recht nicht! Ist gerade für eine Prima kein Vertreter des Griechischen zu haben, der die 3 Haupterfordernisse des Unterrichtes in der altsprachlichen Lektüre: sprachliche, ästhetische und geschichtliche Befähigung harmonisch in sich vereinigt, so gebe man lieber dem Historiker die Prosalektüre, dem Deutschlehrer Homer und Sophokles und die Schüler werden mehr Freude am Unterricht haben.

Fassen wir also das Gesagte noch einmal zusammen. Jüngere Oberlehrer sollen von dem Unterricht in den oberen Klassen nicht durch ein Monopol des Alters ausgeschlossen sein, in erster Linie soll die Befähigung dazu in Betracht kommen, die freilich etwas mehr umfafst als die von der Prüfungskommission attestierte Fakultät. Die Beschäftigung jüngerer Lehrer auch in den Oberklassen ist für diese wünschenswert zu ihrer Erholung, für die Schüler zur Belebung des Unterrichtes.

Fast ebenso notwendig erscheint für die älteren Lehrer die Abwechslung in ihrem Unterricht, um sie vor dem ausgeleierten Schlendrian zu bewahren. Nun ist die Grundlage des Unterrichtsbetriebes auf dem Gymnasium, der Unterbau, seit 7 Jahren wesentlich verändert. Wenn man aber einen richtigen Mafsstab für die Beurteilung der jetzigen Leistungen in den oberen Klassen der Gymnasien haben will, so darf man weder

eigensinnig an der alten Praxis festhalten, über die neuen Lehrpläne oder nach Geschmack auch über die in den mittleren Klassen unterrichtenden „jungen“ Herrn, die „alles anders machen“ und „besser wissen wollen“, räsonnieren, nach auch in pessimistischer Resignation, wie auch vorkommen soll, seine Anforderungen auf ein Minimum heruntersetzen, das dem Selbstmord nahe kommt. Es müfste eigentlich jeder altphilologische Lehrer der Prima, wie es mancher gethan, darum gebeten haben oder bitten, wieder einmal in den Mittelklassen unterrichten zu dürfen, um zu wissen und selber zu versuchen, was jetzt geleistet werden soll und was geleistet werden kann. Das ist zwar etwas Anderes als früher, aber es ist noch recht viel und etwas recht Schönes. Für die erzieherische Aufgabe dagegen kommt es besonders den jüngeren Kollegen zu gute, wenn er in den Mittelklassen an der Seite eines älteren, erfahrenern und geduldigeren arbeitet. Selbst der Gegensatz der Temperamente wirkt hier belebender, nötigt mehr zur Selbstkritik als die Übereinstimmung mit Altersgenossen.

Von der Durchführung der hier vorgetragenen Wünsche und Vorschläge zur Unterrichtsverteilung darf man sich eine Förderung des erzieherischen Charakters unserer höheren Schulen, eine Steigerung der Leistungen ohne Überanstrengung der Schüler und frischeres, freieres, flotteres Arbeiten derselben versprechen. Von den vorgeschlagenen Mafsregeln kommt bald die eine, bald die andere, bald an dieser, bald an jener Schule zur Anwendung — eine vergleichende Durchsicht der Programme mehrerer Jahre bezeugt es. Aber es wird bei näherem Zusehen jeder leicht erkennen, wieviel mehr geschehen könnte, die erzieherische Wirksamkeit unserer Schulen zu steigern, wenn die Schulleitungen und aufsichtführenden Behörden nur die zwingendste Notwendigkeit an der Befolgung dieser Grundsätze sich hindern liefsen. Es ist nichts damit gethan, dies alles als „wünschenswert“ anzuerkennen und doch mit einem bequemen „non possumus“ alles beim alten zu lassen; wieviel der gute und energische Wille eines Direktors hier zu erreichen vermag, dafür liefsen sich die Beispiele rasch sammeln. Den Schulleitungen also liegt es ob, dafür zu sorgen, dafs die Unterrichtsverteilung „mehr als es an manchen Gymnasien geschieht“ in den Dienst des erziehenden Unterrichtes gestellt werde und die vorgeschlagenen Mafsregeln nicht auch im nächsten Jahrhundert „fromme Wünsche“ bleiben.

---

4. Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Besprechungen aus der griechischen Lektüre.

Von Prof. F. Platz (Offenburg, Baden).

(Fortsetzung statt Schlufs.)

Iliade.

50. Die Pest im Griechenheer 1, 20—55.

Einl.: Ausgangspunkt der Handlung.

I. Veranlassung
   1. Die harte Behandlung des Chryses durch Agamemnon, die diesen treibt,
   2. Apollo um Bestrafung der Griechen zu bitten.

II. Achill veranlafst den Kalchas, die Ursache des Grolls der Götter zu offenbaren.
   1. Furcht des Kalchas vor Agamemnon,
   2. Achilles verspricht ihm Schutz,
   3. Kalchas offenbart die Ursache und das Mittel, den Apollo zu versöhnen. Daraus Streit zwischen Agamemnon und Achilles.

51. Wie entsteht der Streit zwischen Achilles und Agamemnon? Il. 1, 120—220.

Einl.: Der Streit mufste entstehen, damit das Wort des Zeus an Thetis erfüllt wird, oder: der Streit entstand aus dem Gegensatz der Charaktere.

I. Vorbereitende Umstände:
   1. Wahrscheinlich gereizte Stimmung zwischen beiden Fürsten, Agamemnon eifersüchtig auf seine Autorität, Achilles sich seines Wertes bewufst.
   2. Achilles sichert dem Kalchas seinen Schutz zu, selbst wenn er Agamemnon die Schuld der Pest zuschriebe.
   3. Agamemnon, erzürnt über die Aussage des Kalchas, fordert Ersatz für Chryseis.

II. Ausbruch des Streites:
   1. Achill findet die Forderung unbegründet, verweist ihre Befriedigung auf später.
   2. Agamemnon droht einem der Fürsten seine Ehrengabe zu nehmen.
   3. Achill bezeichnet das
      a) als Habsucht, Selbstsucht,
      b) als Undank gegen Achill, der nur um Agamemnon willen am Zug teilgenommen,
      c) seine Beute sei immer geringer gewesen als die Agamemnons,
      d) er droht nach Hause zu fahren.
   4. Agamemnon
      a) verachtet diese Drohung,
      b) giebt als Grund seiner Abneigung gegen Achilles dessen Zanksucht an,
      c) fordert als Ersatz die Briseis.
   5. Achill will im Zorn zu den Waffen greifen, wird von Athene zurückgehalten,
      a) beschuldigt Agamemnon des Mangels an Mut,
      b) schwört, dem Kampf gegen die Troianer fern zu bleiben

52. Wie sucht Nestor den Streit zwischen Agamemnon und Achilles zu schlichten? 1, 254—84.

Einl.: Im Kampf der Leidenschaften ist manchmal die Stimme ruhiger, verständiger Erwägung wirksam.

I. Nestor weist hin auf die nachteiligen Folgen des Streites für die Griechen,
II. beruft sich auf sein Alter und Fälle, wo man seiner Mahnung folgte,
III. fordert beide zur Nachgiebigkeit auf,
   a) Agamemnon hat die höhere Würde,
   b) Achill gröfserer Held, Sohn einer Göttin. Darum soll Agamemnon dem Achilles nicht die Briseis nehmen, Achilles nicht trotzig gegen Agamemnon sein.
IV. Wirkung: die Gegensätze sind zu schroff. Gegenseitige Vorwürfe. Sie gehen in Groll auseinander.

53. Wie weit steigert sich der Groll Achilles? 1, 12.

I. Vorwurf der Habgier, der Unverschämtheit, der Trunksucht und Feigheit.
II. Versuch zu den Waffen zu greifen.
III. Versagung fernerer Hilfe.
IV. Bitte an die Mutter, bei Zeus Unglück für die Griechen zu erbitten.

Schluss: Beurteilung der Vorwürfe.

54. Mischung erhabener und menschlich-beschränkter Vorstellungen von den Göttern.

Einl.: Zwiespalt zwischen Überlieferung und eigener Wahrnehmung.

1. Durchbrechen der Naturschranken und des Raumes.
2. Verstandes- und Willenskraft auf höherer Stufe.
3. Erbeben des Olymp, wenn Zeus das Haupt neigt.
4. Streitscenen im Olymp; menschliche Leidenschaft, 1, 518 ff.

55. Familienscene im Olymp zwischen Zeus und Here, 1, 538—600.

I. Es treten einander gegenüber
   1. das Verlangen der Here, von den Absichten des Zeus Kenntnis zu erhalten,
   2. ihre Besorgnis wegen der Griechen,
   3. der Wille des Zeus, seine Herrschermacht aufrecht zu erhalten und sein Recht zu beschliefsen. Drohung gegen Here.
II. Unwille der andern Götter über die Störung der Eintracht. Hephaistos mahnt seine Mutter zur Nachgiebigkeit.

Schlufs: Lösung der Spannung durch den komischen Eindruck des hinkenden Hephaistos.

56. Welche Gründe macht Agamemnon für die Rückkehr geltend?

Einl.: Agamemnon will die Griechen auf die Probe stellen.

I. Hinweis
   1. auf den Willen des Zeus,
   2. aber auch auf die Schuld des Agamemnon und auf die Schmach der Umkehr und die Mehrzahl der Achaier.
II. Hinweis
   1. auf die Bundesgenossen Troias, auf die lange Zeit der Belagerung, die Schäden an den Schiffen,
   2. an die Frauen und Kinder zu Hause.

Schlufs: Ungewollte Wirkung der Rede.

57. Thersites, 2, 210 ff.

Einl.: Seitenstück zu den Heldengestalten.

I. Körperlich.

II. Charakter.

1. Mifsgunst: Tadel gegen Agamemnon, der mit seinem reichen Anteil an der Beute nie zufrieden sei.
2. Streben, die Griechen gegen denselben aufzureizen, da er Ursache des Unglücks.
3. Aufforderung, den Agamemnon zu verlassen und heimzukehren.
4. Tadel des Verhaltens des Agamemnon gegen Achilles und des Achilles gegen Agamemnon, als eines Menschen, der sich alles gefallen lasse.
5. Züchtigung des Thersites durch Achilles

Schlufs: Das Berechtigte und das Verwerfliche in den Worten des Thersites.

oder:

58. Thersites als Bild eines Volksverführers.

1. Er benutzt vorhandene Mängel und Schattenseiten,
2. stellt sie in vergröfserter Weise dar,
3. verschweigt die Lichtseiten und Vorzüge der Gegner,
4. er benutzt seinen Tadel, um persönlichen Motiven (Hafs, Mifsgunst) eine Grundlage zu geben,
5. er sucht aus persönlichen Gründen das Gemeinwohl zu gefährden,
6. läfst ideelle Güter und Bedürfnisse ausser acht.

59. Ratschläge des Odysseus und Nestor bei der erregten Stimmung des Volkes, 2, 285—394.

Einl.: Die Lage bedenklich; wer bringt Hilfe?

Die Worte der zwei Helden richten sich

I. gegen das Volk und dessen Weichlichkeit, Mangel an Einsicht und an Patriotismus,

II. weisen hin auf die Wahrscheinlichkeit des Sieges,

1. Weissagung, dafs Troia im zehnten Jahre erobert wird,
2. Verheisung des Zeus,

III. sie fordern

1. das Volk auf, auszuharren. Drohung gegen die Widerspenstigen,
2. den Agamemnon auf, fest zu bleiben,
3. die Griechen nach Stämmen zu ordnen (Gründe).

Schlufs: Wirkung der Reden auf Agamemnon, Ermutigung, Vorbereitungen zum Kampf.

60. Hektor und Paris im Streit, 3, 30—76. 6, 325 ff. 13, 464—85.

Einl.: Der Verteidiger Troias und der Urheber der Not, Brüder.

I. Hektor tadelt den Paris

1. wegen seiner Flucht vor Menelaos, also seine Feigheit vor dem, dem er die Gattin geraubt.
2. Die Entführung der Helena ist keine Heldenthat.
3. Sie ist ein Leid für Priamos und die Stadt,
   für die Feinde eine Freude, d. h. Anlafs, die Stadt zu bekriegen,
   für ihn selbst Schande. Mildere Beurteilung 6, 520 ff.

II. Paris

1. räumt die Berechtigung des Tadels ein,

2. sucht sich zu rechtfertigen mit dem Hinweis auf die verschiedene Begabung des Menschen; Hektor ist mutig, andere für Lebensgenufs,
3. er entschliefst sich zum Kampf um den Besitz der Helena und Frieden für die Stadt.

Schlufs: Weichliche Charaktere lassen sich manchmal zu Thatkraft entflammen, ob nachhaltig?

61. Der innere Kampf der Helena bei dem Kampf zwischen Menelaos und Paris, 3, 140—74 f. 390—470.

Einl.: Wie mag Helena gestimmt sein?

I. Helena vor dem Zweikampf auf dem Turm,
 1. Sehnsucht nach dem früheren Gatten,
 2. Reue über ihre That (171—76, 240—42),

II. Nach dem Kampf
 1. Lockung der Aphrodite und anfänglicher Widerstand Helenas,
 2 und bittere Worte des Vorwurfs gegen Aphrodite,
 3. Nachgiebigkeit auf Drohungen Aphrodites, aber
 4. bittere Vorwürfe gegen Paris.
 5. Sie weicht den lockenden Worten desselben.

Schlufs: Helena ein Bild inneren Kampfes zwischen der Idee der Pflicht und verführender Leidenschaft und menschlicher Schwäche.

62. Zeus und Here oder Kampf zwischen Gerechtigkeitssinn und Leidenschaft und Rachsucht, 4, 5—90; vgl. 8, 205—8.

Einl.: Die Idee des Kampfes zwischen Recht und Leidenschaft auch im Olymp.

I. Zeus will
 1. die natürliche und rechtliche Folgerung aus dem Sieg des Menelaos ziehen (Rückgabe der Helena),
 2. dadurch zugleich Troia retten,
 3. bezeichnet den Hafs der Here gegen Troia als schwer erklärbar und übermäfsig.

II. 1. Here zürnt, dafs dann ihr Streben nach Zerstörung Troias vergeblich wäre,
 2. sie ist bereit, auf Zeus' Drohung, die ihr liebsten Städte preiszugeben.

Schlufs: Athene veranlafst den Pandaros, den Vertrag zu brechen.

63. Wie ermutigt Agamemnon die Griechen? 4, 223—410.

Einl.: Agamemnon erregt nach der Verwundung des Menelaos (155—82)

I. die Kampflustigen durch Hinweis,
 1. dafs die Götter gegen die Wortbrüchigen sind,
 2. dafs den Siegern reiche Beute zu teil wird;

II. die Saumseligen
 1. durch Vergleich mit einer Hindin,
 2. durch Warnung vor einem Angriff der Troer auf die Schiffe;

III. einzelne Fürsten,
 1. Idomeneus durch Erinnerung an Ehrung desselben bei dem Trinkgelage und dafs er sich gerühmt,
 2. die beiden Aias durch Anerkennung ihres Kampfeifers, der andern ein Vorbild sein möge, und
 3. den Nestor durch Lob seines Mutes bei höherem Alter,
 4. den Odysseus und Menestheus

a) durch Tadel ihres Zögerns, während sie bei dem Mahle die ersten; als Odysseus unwillig:
b) durch beschwichtigende Worte der Anerkennung;
5. den Diomedes
a) durch Vorwurf der Furcht,
b) durch Erinnerung an die Tapferkeit und die Thaten des Tydeus. Antwort des Sthenelos (Berufung auf ihre Eroberung Thebens), des Odysseus (Berechtigung der Worte Agamemnons, da ihm die Ehre des Sieges, auch die Schmach der Niederlage zufalle)

Schlufs: Sieg der Griechen.

64. Familienscene bei den Göttern, 5, 352—430.

Einl.: Die Götter in ihrer Häuslichkeit oder: Erzählung der Verwundung der Aphrodite.

I. Aphrodite
1. sucht Hilfe bei ihrem Bruder,
2. klagt der Mutter ihr Leid,
3. wird von dieser getröstet durch Hinweis
a) dafs auch andere Gottheiten schon von Sterblichen verletzt wurden,
b) Hinweis auf die dem Frevler drohende Strafe.

II. Athene, der Dione die Schuld der Verwundung zuschreibt, spottet über die Verwundung.

III. Zeus verweist sie auf die ihr zukommende Thätigkeit, Liebe und Ehe.

Schlufs: Es sind wirksam kindliche Zuflucht zu der Mutter, mütterliche und väterliche Liebe, aber auch Abneigung und Spott; vgl. dazu Nr. 67.

65. Das Verhältnis der Bundesgenossen zu den Troern nach den Worten des Sarpedon, 5, 470—94.

Einl.: Oft wird ein Helfer ein scharfer Mahner.

I. Sarpedon wirft dem Hektor
1. seine frühere grofse Zuversicht und jetzige Mutlosigkeit vor,
2. die Abwesenheit der Verwandten Hektors,
3. er hebt hervor, dafs er die Heimat verlassen und für Troia kämpfe, ohne von den Griechen Schlimmes erlitten zu haben.

II. Er ermahnt Hektor zu denken an die drohende Gefahr und thatkräftig aufzutreten.

Schlufs: Wirkung seiner Worte. Vgl. ferner 13, 374. 414. 620.

66. Die Reden der gegeneinander kämpfenden Helden, 5, 630 ff. 7, 225 ff. 16, 615—23. 827—52.

Einl.: Homerische Sitte der den Kampf einleitenden Reden.

I. Vorwurf
1. der Furcht,
2. der Prahlerei göttlicher Abkunft; Gegenüberstellung wirklich göttlicher Sprossen.

II. Drohung des Unterganges.

66, b. Glaukos und Diomedes, 6, 120—235.

I. Diomedes
1. erkennt den Mut des Gegners,
2. rühmt seine eigne kriegerische Tüchtigkeit,

3. scheut sich mit einem Gott zu kämpfen, denn das bringt Unheil; will daher
4. wissen, wer sein Gegner.

II. Glaukos,
1. erinnert an die Vergänglichkeit des Menschengeschlechtes,
2. giebt sich zu erkennen.

III. Sie erkennen sich als Gastfreunde. Tausch der Rüstungen.

67. Verhältnis zwischen Zeus, Ares und Athene, 5, 870—905, vgl. Nr. 64.

Ares beschuldigt
1. Athene a) Frevel zu ersinnen, b) ungehorsam gegen Zeus zu sein,
2. den Zeus, dafs er sie wüten lasse,
3. sie habe den Diomedes zum Kampf gegen Götter (Aphrodite und ihn selbst) angetrieben.

Zeus
1. tadelt scharf den Ares wegen seiner Neigung zu Kampf und Streit,
2. wegen seines Trotzes und Starrsinns,
3. er schont ihn nur, weil Ares sein Sohn, und gewährt ihm Heilung.

vgl. Nr. 64.

68. Hektor, Paris und Helena, 6, 320—370.

Einl.: Wie stellt sich Hektor, der treue Gatte, zu der Frau, die den ersten Gatten verlassen hat?

I. Hektor spornt vorwurfsvoll den Paris zum Kampf.

II. Paris erkennt die Berechtigung des Tadels. Helena habe ihn aus seinem Kummer zur Teilnahme am Kampf ermahnt.

III. Helena
1. macht sich bittre Vorwürfe,
2. beklagt das unmännliche Wesen des Paris,
3. bedauert, dafs Hektor durch sie und Paris so viel Mühsal erdulde,
4. fürchtet schlimme Nachrede.

IV. Hektor:
1. er müsse wieder in den Kampf,
2. Helena soll den Paris dazu anspornen,
3. er wolle noch Frau und Kind begrüfsen.

Schlufs: Hektors Sorge für die Stadt, mild gegen Helena.

69. Hektors Abschied von Andromache, 6, 392—502.

I. Schmerzliche Klage der Andromache,
1. dafs Hektor über dem Kampf an Frau und Kind nicht denke,
2. dafs sie alle ihre Angehörigen verloren habe und jetzt nur Hektor habe.

II. Bitte da zu bleiben um ihret- und der Kinder willen. Rat über Aufstellung des Heeres.

III. Autwort Hektors:
1. Erklärung, dafs er in den Kampf mufs,
   a) um üble Nachrede zu vermeiden,
   b) sein tapfrer Sinn treibt ihn zur Verteidigung des Vaterlandes und des Ruhmes.
2. Ahnung, dafs Troia fallen wird.

3. Ausdruck tiefen Schmerzes über das Schicksal Andromaches, die vielleicht in Knechtschaft gerät und durch Reden der Menschen ihren Kummer stets erneuert sieht.
4. Gebet für sein Söhnchen, er möge noch tüchtiger werden als sein Vater.
5. Aufforderung, Trost: Andromache möge nicht zu sehr trauern; sein Leben liege in der Hand des Schicksals.

Schlufs: Ergreifende Vereinigung wärmster Liebe zu den Angehörigen mit der Pflicht gegen das Vaterland.

70. Reden kämpfender Helden (vgl. Nr. 66) 7, 225.

I. Hektor und Aias vor dem Kampf:
1. Aias: a) die Griechen haben auch aufser Achill noch Helden.
   b) Aufforderung zum Kampf.
2. Hektor:
   a) weist den Versuch ihn zu schrecken ab,
   b) macht seine eigene kriegerische Tüchtigkeit geltend,
   c) kündigt den Angriff an.

II. Vermittlung durch den Herold Idaios versucht.
1. Aias verlangt, dafs Hektor zuerst die Hand dazu reiche.
2. Hektor
   a) erkennt die Tüchtigkeit des Aias an,
   b) schlägt Waffenruhe vor mit Rücksicht auf die Nacht und um die beiderseitigen Völker zu erfreuen,
   c) schlägt Austausch von Geschenken vor.

Schlufs: Warme Menschenliebe bes. bei Hektor.

Andere Beispiele kämpfender Helden und ihrer Reden.
Menelaos: Paris, Aias und Hektor 7, 366.
Paris und Diomedes 11, 380—95.
Odysseus und Sokos 11, 430—455.
Menelaos und die Troianer 13, 620—39.
Aeneas und Meriones 16, 615 ff.
Menelaos und Euphorbos 17, 12—40.
Achill und Aeneas 20, 177 ff.
Achill und Hektor 22, 250—90. 330—65.

71. Die Stimmung in Troia nach der Niederlage, 7, 345.

Einleitung: Niederlage konnte Warnung sein.

I. Die Friedenspartei: Antenor rät zur Rückgabe der Helena und ihres Gutes. Gründe:
1. der Vertrag,
2. wird dieser gebrochen, ist keine Aussicht auf Sieg.

II. Kriegspartei, Paris, weigert die Rückgabe der Helena. Begründung: der Rat des Antenor ist thöricht. Paris giebt als positiven Grund nur seinen Willen, d. h. seine Leidenschaft, ist aber zur Rückgabe des Gutes bereit.

III. Vermittlung: Priamos: er will
1. den Vorschlag des Paris den Griechen mitteilen lassen,
2. Waffenruhe zur Bestattung der Toten vorschlagen, und wenn die Griechen den Vorschlag des Paris verweigern,
3. Erneuerung des Kampfes.

IV. Beurteilung:
1. Antenor stellt dar Vertragstreue und Rücksicht auf das Wohl des Vaterlandes.
2. Paris: blinde Leidenschalt und Egoismus.
3. Priamus: Schwäche. Nachgiebigkeit gegen den Sohn.
Schlufs: Die Griechen verwerfen den Vorschlag des Paris.

72. Das Handeln der Menscheu und die Autorität der Götter, 7, 432.

Einl.: Die Griechen bauen eine Mauer um dio Schiffe, ohne vorher zu opfern.
I. Poseidon sieht darin
1. Mifsachtung der Götter überhaupt,
2. Verdunkelung des Ruhmes, den er und Apollo durch Bau der Mauern von Troia erworben.
II. Zeus
1. ist erzürnt über diese Befürchtung,
2. besonders bei dem mächtigen Poseidon ist sie unbegründet,
3. er gestattet ihm nach Heimkehr der Griechen die Mauer zu zerstören.
Schlufs: Bei Poseidon menschliche Eifersucht auf den Ruhm anderer, bei Zeus Gefühl göttlicher Erhabenheit.

73. Tadel, Humor und Spott im Verkehr der Götter, 8, 350—410. 450—82.

Einl.: Here und Athene wollen den Griechen helfen, Zeus schreckt sio zurück.
I. Athene erzürnt gegen Zeus,
1. der ihr stets entgegen handle,
2. undankbar sei für die Hilfe, die sie dem Herakles gewährte in der Unterwelt,
3. er lasse sich durch die Schmeichelei der Thetis bestimmen,
4. Entschlufs den Griechen zu helfen.
II. Zeus
1. ist erzürnt über Athenes und Heres Teilnahme am Kampf,
2. befiehlt ihnen durch Iris mit harter Drohung abzulassen,
3. Unmut, dafs diesmal auch Athene ihm widerstrebt,
4. Here fügt sich dem Gebot, will Zeus den Streit entscheiden lassen; sie wagen kein Wort des Widerspruchs.
III. Zeus
1. spottet über die beiden und ihre Angst,
2. wahrt mit schwerer Drohung seine Gewalt.
IV. Rechtfertigungsversuch der Here,
1. sie erkennt die höhere Gewalt des Zeus,
2. sie hat Mitleid mit den Griechen,
3. verspricht sich zu fügen.
V. Zeus, ungerührt dadurch, erklärt
1. eine neue Niederlage der Griechen verhängen zu wollen,
2. auf den Zorn der Here keine Rücksicht zu nehmen.

74. Stimmung der Griechen nach dem Sieg Hektors und der Troianer, 9, 30.

Einl.: Die verschiedenen Charaktere zeigen sich.
I. Die schwachen in Agamemnon, er rät Flucht und Heimkehr.
II. Die starken: Diomedes:
1. fordert zum Ausharren auf,

2. beruft sich gegen den früheren Tadel durch Agamemnon auf die Volksstimme,
3. wirft seinerseits Agamemnon Mangel an Mut vor,
4. ist entschlossen nötigenfalls allein mit Sthenelos bis zum Untergang Troias zu kämpfen.

III. Nestor, als kluger Vermittler:
1. erkennt die Tapferkeit und Klugheit des Diomedes an,
2. will vermöge seiner Erfahrung die Worte des Diomedes vervollständigen bei einer Beratung, während die Bewachung des Lagers geordnet wird,
3. erkennt die Stellung Agamemnons an, aber auch dessen Pflicht, klugen Rat anzunehmen und auszuführen,
4. giebt als Grund des Unglücks die Wegnahme der Briseis, den Zorn des Achilles an,
5. rät, ihn durch Gaben und Worte zu versöhnen.

IV. Agamemnon
1. erkennt sein Unrecht gegen Achilles,
2. ist bereit zur Rückgabe der Briseis, reichen Gaben jetzt und anderen nach Eroberung Troias und Ehe desselben mit einer seiner Töchter,
3. hofft, dafs Achilles vom Zorn ablasse,
   a) der den Göttern verhafst,
   b) weil Agamemnon mächtiger und älter.

Schlufs: Wie wird Achill sich entscheiden?

75. Anmutiges Bild des Lagerlebens bei Achilles, 9, 185—220, vgl. 16, 1—20.

Einl.: Zwischen den Kämpfen ein Bild des Friedens.

I. Achilles erfreut sich an Gesang und Saitenspiel, Patroklos hört zu.

II. Begrüfsung der als Gesandte kommenden Helden durch Trank und Speise. Stimmung des Achilles trotz seines Grolls eine freundliche.

Schlufs: Odysseus erwähnt die Ursache ihres Kommens.

76. Wie sucht Odysseus den Achilles zu versöhnen? 9, 224—305.

Einl.: Den ersten Versuch unternimmt der kluge Odysseus.

I. Odysseus
1. schildert die bedrohliche Lage: Bedrohung der Schiffe, Götterzeichen für die Troianer, daher Hektors Kampfeswut,
2. jetzt ist es noch für Achilles möglich, die Griechen zu retten; Reue, wenn die Gelegenheit versäumt ist.
3. Erinnerung an die Mahnung des Peleus an Achilles, seinen Stolz und Zorn zu bändigen.
4. Aufzählung der von Agamemnon angebotenen Bufse.
5. Achilles möge wenigstens mit den anderen Griechen Mitleid haben und
6. des zu erlangenden Ruhmes gedenken.

77. Mit welchen Gründen weigert Achilles die Versöhnung? 9, 307—430.

Einl.: Achilles weist sogleich die Bitte zurück.

I. Gründe:
1. Abneigung gegen Agamemnon, wegen dessen Unwahrheit, Habsucht,
2. wegen des bisher erfahrenen Undankes bei allen von Achilles ausgestandenen Mühsalen,

3. der besonderen schon bezüglich der Briseis widerfahrenen Kränkung.
4. Der Raub der Helena ist für andere kein genügender Grund des Krieges; auch andere lieben ihre Frauen.

II. 1. Spöttische Aufforderung an Agamemnon, selbst die Sache auszuführen und
2. ironischer Hinweis auf den Mauerbau und auf den Umstand, dafs Agamemnon nicht im stande, den Hektor zurückzutreiben.

III. Ankündigung seiner Absicht, heimzufahren mit seiner Beute, von der freilich die Briseis ihm genommen ist.

IV. 1. Neuer Zornesausbruch gegen Agamemnon, dafs derselbe ihn betrogen,
2. schroffe Abweisung aller angebotenen Gaben, auch der Eheverbindung.
3. Schilderung des ihm (Achilles) in seiner Heimat in Aussicht stehenden glücklichen Lebens,
4. das Leben ist mehr wert als noch so viele Güter (Gegensatz anderer Ansicht Achilles) mit Hinweis auf die Weissagung der Thetis.

V. Rat an die anderen Fürsten
1. heimzukehren, da sie Troia nicht erobern werden, weil Zeus es schützt,
2. einen anderen Rat zur Rettung der Schiffe zu ersinnen.

78. Mit welchen Gründen sucht Phoenix den Achilles umzustimmen? 9, 432—603.

Einl.: Achilles hatte den Phoenix aufgefordert, mit ihm zurückzukehren.

I. 1. Versicherung seiner Anhänglichkeit an Achilles.
2. Ursache derselben.
a) Phoenix hat den Achilles in Wort und That unterwiesen.
b) Phoenix fand bei seiner Flucht aus dem Vaterhause freundliche Aufnahme bei Peleus.
3. Erinnerung an die auf Achilles verwendete Sorge.

II. Aufforderung zur Mäfsigung im Zorn: denn
1. Unbarmherzigkeit ziemt nicht,
2. auch Götter lassen sich umstimmen.
3. Der Unbarmherzigkeit folgt Strafe.
4. Durch Reue und Nachgiebigkeit kann die Schuld abgewendet werden.
5. Achilles soll sich erbitten lassen
a) durch die angebotenen Gaben,
b) durch das Beispiel des Meleagros (529—600).
6. Jetzt kann Achilles noch Ehre erlangen durch Nachgiebigkeit.

79. Mit welchen Gründen weist Achilles die Mahnung des Phoenix zurück? 9, 606—620.

Einl.: Würdigung der Gründe des Phoenix.

I. 1. Achilles bedarf keiner besonderen Ehre.
2. Diese beruht auf seiner Kraft und dem Ratschlufs des Zeus.

II. 1. Phoenix soll nicht mit Klagen für Agamemnon auftreten, damit er nicht dem Achilles verhafst wird.
2. Phoenix soll Ehre und Herrschaft mit Achilles teilen.

80. Versuch des Aias den Achilles umzustimmen und Erwiderung des Achilles, 9, 623—655.

A. I. 1. Aias verzweifelt daran, den Stolz des Achilles zu überwinden,

II. macht aber doch einen Versuch
1. durch Erinnerung an die von seiten der Fürsten genossene Freundschaft und Ehre,
2. an die Sitte des Sühngeldes selbst für die gröfsten erlittenen Unbilden,
3. an die angebotenen Gaben.
III. Bitte nicht unversöhnlich zu sein, die Heiligkeit des gastlichen Herdes zu ehren und damit die Gäste.
B. I. Achilles hat dies alles bedacht,
II. sein Groll über die Kränkung ist stärker,
III. beteuert erst dann des Kampfes zu gedenken, wenn Hektor seine Schiffe angreift, was er wohl unterlassen wird.
Schlufs der Verhandlung. Achilles sollte durch seine Weigerung den gröfsten Schmerz erleiden.

81. Zusammenfassung der Versuche des Odysseus, Phoenix, Aias.

I. Charakteristik der drei Redner.
1. Odysseus der kluge Berater.
2. Phoenix der väterliche Freund.
3. Aias der Kampfgenosse, der Achilles näher stand.
II. Charakter der geltend gemachten Gründe.
1. Die angebotenen Sühnegaben mit der Briseis.
2. Die Verstandesgründe: dafs es jetzt noch Zeit sei, dafs Achilles Ruhm erlangen könne.
3. Erinnerung an ähnliche Fälle angenommener Sühne.
4. Berufung an Ermahnungen seines Vaters.
5. Berufung auf seine Gefühle für seine Landsleute und Freunde.

82. Charakter der wiederholten Weigerung des Achilles.

I. Groll über die widerfahrene Kränkung und Undank.
II. Stolz in Zurückweisung der angebotenen Sühnegaben.
III. Zu unterscheiden
1. die wirklichen Gründe: verletzter Stolz und Liebesleidenschaft,
2. die im Zorn geltend gemachten: Liebe zu gemächlichem Leben; seine angebliche Absicht heimzufahren.

83. Verhältnis zwischen Agamemnon und Menelaos.

Einl.: Lichtseite Agamemnons.
I. Agamemnons liebevolle Sorge für Menelaos, 4, 155—85. 10, 235—40.
II. Er räumt die Mängel des Menelaos ein und verteidigt ihn auch, 10, 120—27.
III. Menelaos
1. nimmt teil an den Sorgen Agamemnons, 10, 37—41,
2. ordnet sich ihm willig unter, 10, 60. 123.

84. Dolon, 10, 314—26. 375—455.

Einl.: Gegenbild zu den Heldengestalten.
I. Aeufsere Eigenschaften: reich, häfslich, hurtig.
II. Innere:
1. Ehrgeiz, übergrofses Selbstvertrauen,
2. bald verzagt, 374,
3. bereit zu verräterischen Angaben, 412 ff.
Schlufs: Sein Schicksal ein verdientes, da er nur selbstsüchtige Beweggründe hatte.

85. Nestor.

I. Klugheit, Erfahrung.
II. Wärme des Gemütes für sein Volk, seine Freunde und Angehörigen.
III. Mut und Tüchtigkeit im Kampfe, 11, 6.
IV. Redseligkeit des Alters, 9, 432—603; 11, 655—803.

86. Wie wird das Eingreifen des Achilles in den Kampf vorbereitet? 11, 600.

Einl.: Achilles sollte früher in den Kampf gezogen werden als er dachte.
I. Teilnahme des Achilles am Schicksale der Griechen; er entsendet den Patroklos nach den Verwundeten zu fragen und vermutet, daſs die Griechen ihn bald um Hilfe bitten,
II. denn die Troianer bedrohen schon die Schiffsmauern und die Schiffe.
III. 1. Nestor erinnert den Patroklos an die Mahnung des Menoitios, Patroklos solle dem Achilles ratend zur Seite stehen, und
2. bittet den Patroklos, den Achilles um Hilfe anzugehen oder
3. wenn Achilles durch Götterspruch abgehalten sei, den Patroklos in der Rüstung des Achilles zu schicken.
IV. 1. Patroklos wird durch die Worte und den Anblick der verwundeten Helden erregt, 11, 810,
2. hört dann das Getümmel des Kampfes, berichtet dem Achilles die Not der Griechen und die Bitte des Nestor, den Patroklos in der Rüstung des Achilles in den Kampf zu schicken.
V. Achilles, teilnehmend an dem Schmerze des Patroklos (16, 1—20)
1. begründet sein Verhalten,
2. sieht jetzt die von ihm aufgestellte Bedingung der Teilnahme am Kampfe erfüllt,
3. entsendet den Patroklos, um durch seinen Anblick die Troier zu schrecken, ohne sich aber in Kampf einzulassen.
VI. Patroklos überschreitet dies Gebot, fällt.
VII. Klage des Achilles um Patroklos, seine Teilnahme am Kampf.

87. Militärische Erwägungen des Hektor und Polydamas, 12, 61—80. 13, 725.

I. Sorge um die Rückzugslinie.
II. Meinungsverschiedenheit der beiden (12, 211 ff.) über das Vordringen:
1. Polydamas wegen des Götterzeichens dagegen,
2. Hektor vertraut dem Ratschlusse des Zeus und erkennt nur ein Wahrzeichen. Rettung des Vaterlandes.
III. Des Polydamas zweiter Rat:
1. er erinnert: der eine ist tüchtig im Kampfe, so Hektor;
2. ein anderer ist tüchtig im Rat, so er selbst,
3. darum sein Rat, vor weiterem Vordringen Beratung zu halten.

88. Der Vorschlag Agamemnons zum Rückzug, 14, 42—132.

Einl.: Agamemnon hört von Nestor, daſs schon die Mauer erstürmt ist.
I. Agamemnon fordert zum eiligen Rückzug, denn
1. ist die Mauer erstürmt,
2. Zeus hilft den Troiern, hat sich von uns gewendet,
3. die Nacht ist günstig dazu das Land zu verlassen.

II. Dagegen spricht
1. Odysseus; er macht geltend
a) die Tapferkeit der Krieger,
b) das Schwächliche des Rückzugs für einen König.
2. Diomedes, zwar jünger aber auch edlen kriegerischen Geschlechts, fordert auf zum Kampf.
Schlufs: Agamemnon fügt sich.

89. Sieg weiblicher List durch Schönheit, Schmeichelei und durch Erregung von Leidenschaft, 14.

1. Here erschmeichelt von Aphrodite den Gürtel des Liebesreizes,
2. beredet durch Versprechungen den Schlaf, Zeus einzuschläfern,
3. erregt in Zeus Liebesverlangen.

90. Zeus und Poseidon und Ares (15, 46) in Streit.

Einl.: Zeus verkündet seinen Willen bezüglich Troias.
I. befiehlt deswegen dem Poseidon die Schlacht zu verlassen kraft seines Alters und der Würde.
II. 1. Poseidon fühlt sich gleichberechtigt, weigert sich zu gehorchen.
2. Ares will gegen das Gebot sich in den Kampf mischen.
III. Beide werden zu Gehorsam ermahnt, ersterer durch Iris, der zweite durch Athene durch Hinweis auf die Gewalt des Zeus.

91. Reden der Ermutigung an die Kämpfer.

1. Aufforderung, die Leiche eines Gefallenen zu retten, 15, 425 ff.
2. Aufforderung einen Gefallenen zu rächen, 15, 436.
3. Mitteilung, dafs ein gefährlicher Gegner getötet oder wehrlos, 15, 485.
4. Hinweis auf die Hilfe der Götter.
5. Hinweis, dafs nur Wahl zwischen Sieg oder Tod.
6. Tod für das Vaterland ist ruhmvoll, 15, 496.
7. Kampf gewährt der Gattin und Kindern Wohlfahrt, 15, 497.
8. Besser ein rasches Ende als langes Hinschmachten.
9. Aufruf an das Gefühl für einen Retter und Wohlthäter, 15, 552.
10. Erfahrung, dafs Ehrgefühl und Tapferkeit Rettung gewährt, Flucht den Tod bringt und Anruf an die Liebe zum Leben, 15, 560—65.
11. Jugendkraft und Tapferkeit gewähren Sieg.
12. Mahnung zur Tapferkeit, um Schande zu vermeiden und aus Rücksicht auf die Angehörigen, 15, 660—65.
13. Hinweis auf sicheren Sieg, 15, 718.
14. Hinweis auf die Pflicht, Bundesgenossen beizustehen.
15. Aufforderung zur Rache an Feinden, 16, 555.
16. Hinweis, dafs keine anderen Helfer vorhanden und die Heimat fern, 15, 732.
17. Er gilt Kampf um Frau und Kinder, 17, 220—30.

(Nach dem Inhalte zu ordnen.)

92. Stimmungen in Achilles vor seiner Teilnahme am Kampfe, 16,1—130.

1. Gutmütig-ironisches Mitleid mit dem weinenden Patroklos (Vergleich mit einem Mädchen).
2. Unmut, da ihn die Bitte des Patroklos an die ihm widerfahrene Kränkung erinnert.
3. Schwinden des Grolles und Hoffnung, dafs Patroklos Ruhm und Achilles Genugthuung erlange.

4. Schmerz über das weitere Vordringen der Troier und den Brand eines Schiffes.
5. Kampfeslust in Ermahnung an die Myrmidonen.
6. Zärtliche Besorgnis für Patroklos, dafs er nicht dem Hektor unterliege.
7. Ehrgeiziger Wunsch, mit Patroklos allein Troia zu erobern.

93. Widersprüche in den Äufserungen Achilles.

Einl.: In jedem Menschen finden sich solche, bei Achilles

I. in Beziehung auf Briseis.
   1. Heftige Zuneigung.
   2. Zurückweisung der Rückgabe.
   3. Hoffnung, durch Beteiligung des Patroklos am Kampfe Briseis wieder zu gewinnen (16, 85), ebenso in Bezug auf die anderen Sühnegaben.

II. in Bezug auf den Wert des Lebens,
   1. er zieht zuerst kurzes aber ruhmvolles Leben einem langen aber ruhmlosen vor, 19, 407—15;
   2. er rühmt ein ruhiges langdauerndes Leben.

III. 1. er droht sofortige Heimkehr, 9, 428;
   2. bleibt aber trotzdem.

IV. 1. er schwört, keinen Teil am Kampfe zu nehmen, bis seine eignen Schiffe angegriffen werden;
   2. er schickt den Patroklos den bedrohten Griechen, auch ohne angegriffen zu sein, zu Hilfe.

V. 1. er hatte vor den Leichnam Hektors zu mifshandeln,
   2. giebt ihn aber dem Priamus zurück.

Schlufs: Erklärung der Widersprüche (Leidenschaft und ruhige Überlegung).

94. Innerer Kampf des Menelaos, ob er die Leiche des Patroklos gegen Hektor verteidigen oder ob er zurückweichen soll, 17, 90—105.

I. Antrieb zum Kampfe: die Furcht vor übler Nachrede, wenn er die Leiche seines Verteidigers im Stiche läfst.

II. Antrieb zum Rückzuge: Furcht, im Kampfe gegen den von den Göttern begünstigten Hektor zu unterliegen.

III. Ausweg den Aias zu Hilfe zu rufen.

Schlufs: Bild der Kämpfe der Menschenseele.

95. Streit zwischen Bundesgenossen, Hektor und Glaukos, 17, 140—90.

I. 1. Vorwürfe des Glaukos:
      a) dafs Hektor zwar schön aber nicht mutig sei,
      b) dafs sein Ruhm ein unbegründeter sei.
   2. Ankündigung ihm nicht mehr beistehen zu wollen
      a) wegen des Undanks bezüglich Sarpedons,
      b) weil Hektor die Gelegenheit versäumt, durch die Leiche des Patroklos ein Pfand für die Rüstung Sarpedons zu gewinnen.

II. Verteidigung Hektors:
   1. er weist den Vorwurf der Mutlosigkeit als thöricht zurück,
   2. er kann aber gegen den Ratschlufs des Zeus nichts ausrichten,
   3. er beruft sich auf seine Thaten.

Schlufs: Hektor läfst den Vorwurf des Undanks und der Aufkündigung der Bundesgenossenschaft unberührt.

96. Züge der Gemütserregung (Mitleides) bei den Göttern. 17, 198 bis 208. 425—54.

Einl.: Züge unbeweglichen Wesens, Zorn u. s. w., dagegen auch Teilnahme und Mitleid.

I. Zeus über Hektor, als dieser die Waffen des Achilles anlegt; Hektors Ahnungslosigkeit des Unheils, besonders bezüglich der Andromache.
 2. Zeus will ihm deswegen noch Siegesruhm verleihen.

II. Mitleid des Zeus mit den weinenden Pferden des Achilles.
 1. Selbstvorwurf, unsterbliche Rosse einem Sterblichen gegeben zu haben.
 2. So müssen sie das Los von Sterblichen teilen.
 3. Trauer über das Los der Sterblichen.
 4. Die Pferde sollen nicht in die Gewalt Hektors fallen.

III. Poseidon mitleidig gegen Aeneas, 20, 29 f. (obwohl Poseidon ein Gegner der Trojaner),
 1. da Aeneas von Apollo zum Kampf veranlafst wurde
 2. und stets den Göttern Opfer gebracht hat.
 3. Entschlufs ihn zu retten.

Schlufs: Gegenbild: Here mitleidslos, 20, 309—16.

97. Thetis und Achilles, 18, 50—135.

Einl.: Mütterliche Liebe und Trauer.

I. 1. Klage der Thetis über das Schicksal ihres Sohnes.
 2. Hinweis, dafs sein Wunsch, Genugthuung durch den Sieg der Troer zu erlangen, erfüllt ist.

II. Achilles.
 1. Die Genugthuung hat keinen Wert für ihn, da Patrokles gefallen ist.
 2. Er beklagt seine Mutter, dass sie einen bald sterbenden Sohn hat.
 3. Wunsch zu sterben, da er weder den Patrokles noch die anderen Gefallenen retten konnte.
 4. Wunsch, dafs Zank und Groll vertilgt sei.
 5. Entschlufs, die Kränkung zu vergessen und
 6. Rache an Hektor und den Troern zu nehmen.
 7. Ergebung in seinen baldigen Tod.

Schlufs: Überwindung des Grolls durch Schmerz. Thetis verspricht neue Waffen zu bringen.

98. Hektor und Polydamas im Streit über die Führung des Kampfes, 18, 250.

Einl.: Verschiedenheit der Charaktere; Polydamas hat die Gabe der Voraussicht.

I. Polydamas
 1. sieht Unheil voraus, wenn die Troianer bei den Schiffen bleiben,
 2. rät zum Rückzug,
 3. zum Verteidigungskrieg, gegen den Achill ohnmächtig ist.

II. Hektor gegen den Rückzug;
 1. er will nicht länger eingeschlossen sein.
 2. Troia ist durch die lange Belagerung arm geworden, mufs streben die Feinde aus dem Land zu treiben.
 3. Man mufs den von Zeus verliehenen Sieg benutzen.

4. Verbot des Rückzugs und Anordnung des Angriffs.
5. Entschlufs, auch dem Achilles entgegenzutreten. Urteil des Dichters über die Sache.

99. Angriff und Abwehr im Krieg.

I. Mit Rücksicht auf die militärische Lage.
II. Mit Rücksicht auf den Geist der Führer.
III. Mit Rücksicht auf den Geist der Truppen.
IV. Mit Rücksicht auf die zu erreichenden Folgen.

100. Die Versöhnung zwischen Achilles und Agamemnon, 19, 55 bis 150.

I. Achilles
1. erkennt, dafs der Streit eine Thorheit und sie sich schon früher hätten versöhnen sollen,
2. wünscht, der Gegenstand, Briseis, wäre lieber vorher umgekommen,
3. denn der Streit brachte den Troern Nutzen, den Griechen Unheil.
4. Aufforderung zum Kampf.

II. Agamemnon,
1. er gesteht, dafs die Griechen ihn mit Recht tadelten wegen seines Verhaltens gegen Achill,
2. schiebt die Schuld auf Zeus und das Schicksal,
3. auch Götter wurden schon getäuscht,
4. er ist bereit, dem Achilles die Sühnegaben zu senden,
5. einig mit Achill im Entschlufs zu kämpfen.

III. Odysseus
1. mahnt die Krieger, sich erst durch Speise stärken zu lassen,
2. schlägt ein Versöhnungsmahl vor (Bewirtung des Achill durch Agamemnon),
3. hofft, dafs Agamemnon aus dieser Erfahrung auch billiger gegen andere sein werde.

Schlufs: Achill will vor Genufs von Speise erst Rache nehmen. Der Rat des Odysseus verständig, der Vorsatz von Achill eingegeben vom Gemüt.

101. Reden feindlicher Helden, 20, 176 ff.

I. Achilles zu Aeneas.
1. Achill stellt Vermutungen auf, was den Aeneas zum Kampf mit ihm bewege,
   a) etwa Hoffnung, König von Troia zu werden, aber Priamus hat Söhne.
   b) Hoffnung, Güter zu erwerben, aber Aeneas wird nicht siegen.
   c) Hinweis auf den Fall, wo Achilles den Aeneas in die Flucht gejagt.
   d) Drohung, dafs er heute nicht entkommen werde.
   e) Aufforderung an den Gegner, sich zu retten.

II. Aeneas.
1. Abmahnung an Achilles, ihn mit Worten schrecken zu wollen, denn
2. jeder kennt die göttliche Abstammung des anderen,
3. mit bitteren Worten zu kämpfen ist Weiberart,
4. darum auf zum Kampf.

III. Achilles und Hektor, 20, 421.
1. Achilles.
   a) da ist der Mann, der mein Herz verwundet hat,

b) wir wollen nicht länger vor einander fliehen,
c) Todesdrohung.

2. Hektor:
a) wolle mich nicht mit Worten schrecken,
b) ich weifs, wie sehr ich dir nachstehe,
c) aber die Entscheidung liegt bei den Göttern.

102. Wie versucht Lykaon das Mitleid Achilles zu erregen? (21, 74) und des Achilles Antwort.

I. Lykaon begründet die Bitte um Schonung
a) mit dem Umstand, dafs einst Achilles ein grofses Lösegeld von ihm gewann,
b) er ist bereit, jetzt noch gröfseres zu zahlen,
c) Lykaon hat ein besonders schlimmes Geschick, dafs er wieder in die Hand des Achilles fiel,
d) Achill hat schon einen der Brüder des Lykaon getötet,
e) Lykaon weifs, dafs er dem Achilles nicht entrinnen kann,
f) er ist kein leiblicher Bruder des Hektor, der den Patrokles tötete.

Schlufs: Achill ist jotzt unerbittlich; auch Patrokles ist gestorben und Achilles selbst wird sterben.

103. Welche Eigenschaften zeigen sich bei den Göttern in ihrem Kampf gegen einander? 21, 385—510.

Einl.: Das Menschenähnliche tritt hier besonders hervor.

1. Wilde Leidenschaft.
Ares gegen Athene, Athene gegen Aphrodite, Here gegen Artemis.
2. Mäfsigung und Besonnenheit: Poseidon und Apollo.
a) Poseidon zum Kampf bereit, will aber als der ältere nicht anfangen.
b) Mahnung, dafs Apollo Grund zur Feindschaft gegen Troia hat.
c) Vorwurf, dafs er dennoch Troia beisteht (Inkonsequenz).
d) Apollo: es ist thöricht, wegen der Sterblichen zu kämpfen gegen Poseidon, beide unterlassen den Kampf.
3. Artemis verhöhnt den Apollo wegen seiner Friedfertigkeit (Übermut).
4. Here schilt, dafs Artemis wagt, ihr gegenüber zu treten, verweist sie auf die Jagd, vertreibt sie durch Schläge mit dem Bogen (Stolz der Here).
5. Hermes scheut sich gegen die Frauen des Zeus zu kämpfen (Galanterie).

104. Wie suchen Priamus und Hekabe den Hektor zum Rückzug in die Stadt zu bestimmen? 22, 38—90.

I. 1. Priamus macht geltend die Stärke Achills,
2. den Schmerz um die ihm durch Achilles entrissenen Söhne.
3. Schilderung der Leiden des Priamus und seines Alters und des ihm drohenden schmählichen Todes, wenn Hektor unterliegt.

II. Hekabe fleht ihn an, mit Erinnerung an die Pflege (Mutterbrust), die sie ihm einst gewährt und an die furchtbare Behandlung, die seiner Leiche zu teil würde, wenn er besiegt wird.

Schlufs: Manche von Priamus vorgebrachte Gründe sind geeignet zum Kampf anzuspornen.

105. Selbstgespräch Hektors (Monolog) vor dem Kampf mit Achilles, 22, 90—130.

Einl.: Monologe bei grofsen Entscheidungen, bei Schiller, Shakespeare u. s. w.

I. Gründe gegen seine Rückkehr in die Stadt.
1. Scheu vor Polydamas, der kurz vorher dazu geraten, von Hektor abgewiesen wurde.
2. Scheu vor den Troern, dafs er sie zum Kampf gereizt, dann dem Kampf ausgewichen sei.

II. 1. Erwägung eines Friedensvorschlags.
2. Urteil darüber: Achilles würde ihn verwerfen.

III. Nur Kampf ist möglich.

Schlufs: Im Ton des Monologs liegt eine Andeutung des Ausgangs des Kampfes.

106. Die tragischen Züge im Schicksal Hektors.

Einl.: Das Sympathische in der Gestalt Hektors.
1. Sein Bewufstsein, für eine ungerechte Sache zu kämpfen.
2. Die Erkenntnis, dafs Paris sich öfter unwürdig benimmt.
3. Die Erschwerung des Kampfes durch die Begegnung mit Andromache und die Bitten seiner Eltern.
4. Bitterkeit der getäuschten Hoffnung: Angriff, Sieg bei den Schiffen, dann Umschlag, Niederlage.
5. Erkenntnis gegen den Rat des Polydamas den Rückzug verweigert und die Niederlage durch Achilles verursacht zu haben.
6. Täuschung durch Athene in Gestalt des Deiphobos, 22, 297.
7. Die Zurückweisung seines Vorschlags bezüglich der Rückgabe der Leiche des Besiegten, 22, 250.
8. Die Zurückweisung seiner Bitte seine Leiche den Troern auszuliefern, 22, 365.

107. Die Trauer um Hektor, 22, 415—515. 24, 725—75.

I. Äufsere Zeichen: Haarausraufen, den Schleier wegwerfen, sich auf dem Boden wälzen.

II. Klagen
1. des Priamus
   a) um den Tod so vieler Söhne, besonders aber des Hektor,
   b) dafs Hektor nicht wenigstens in seinen Armen gestorben.
2. Hekabe:
   a) das Leben ist ihr jetzt verhafst,
   b) Hektor war ihr Ruhm und Trost.
3. Andromache: zuerst ohne Kenntnis, dann Ahnung und Furcht, 22, 450, dann Anblick der geschleiften Leiche, Ohnmacht, dann Klage, 22, 476.
   a) beide sind zu unglücklichem Schicksal geboren,
   b) beide nun getrennt,
   c) Sorge um das Schicksal des jetzt hilflosen Astyanax, gegenüber seinem bisherigen Leben (rauhe Behandlung bei Fremden u. s. w.).
   d) Trauer um die schmähliche Behandlung der Leiche Hektors.
4. Klage der Helena.
   a) Hektor war ihr Freund und Schützer, auch von den Göttern geliebt.

108. Vorgänge bei den Leichenspielen für Patrokles, 23, 285—650.

109. Streit des Apollo und der Here über Menschenwerk, 24, 32—76.

I. Apollo tadelt die Götter,
   1. daſs sie die Miſshandlung der Leiche Hektors zugegeben, obwohl er fromm war, und dagegen
   2. dem Peliden helfen, der grausam und trotzig, erbarmungslos.

II. Here: Achilles steht als Sohn einer Göttin höher.

III. Zeus vermittelt: Die beiden sind nicht gleicher Würde, aber auch Hektor war geliebt von den Göttern wegen seiner Frömmigkeit.

Schluſs: Zeus bereitet die Lösung der Leiche vor.

110. Soll Priamus versuchen, die Leiche auszulösen? 24, 186—227.

I. Hekabe warnt wegen der Grausamkeit des Achilles, mit Verwünschung desselben und Lob Hektors.

II. Priamus beruft sich auf Götterzeichen und will lieber den Tod erleiden als den Versuch unterlassen.

111. Wie sucht Priamus den Achilles zum Mitleid zu bewegen?

1. Durch Erinnerung an dessen Vater, der vielleicht auch bedrängt ist,
2. den Gegensatz, daſs Peleus hoffen kann, den Achilles lebend wiederzusehen, Priamus aber viele Söhne, besonders den tüchtigsten verloren hat,
3. durch den Hinweis, daſs er sogar die Hand des Mörders küſst.

112. Wie tröstet Achilles den Priamus? 24, 519—551, 598—620.

I. Durch Anerkennung seines Mutes.

II. Trauern hilft nichts, denn die Schicksale sind bestimmt.

III. Auch Peleus ist Leid beschieden.

IV. Erinnerung an Niobe.

V. Anerkennung, daſs Hektor Thränen verdiene.

113. Die Humanität in der Odyssee und Iliade.

Einl.: Manches erinnert an wilde, rohe Zeiten, aber Humanität

I. im Wesen der Götter:
   1. Idee der Gerechtigkeit.
   2. Liebe zu den Menschen.
   3. Erhabenheit über menschliche Schranken, bez. des Wissens und der Macht (gegenüber Here und Ares);

II. im Wesen der Menschen:
   1. Glaube an höhere, gerechte Gottheiten.

III. Verhalten untereinander:
   1. als Gatten: Odysseus und Penelope.
   2. als Eltern und Kinder: Odysseus und Telemach.
   3. als Freunde: Achilles und Patroklus.
   4. als Herren und Knechte: Odysseus und Eumaios.
   5. als Wirt gegen Freunde und Bettler: Eumaios und Odysseus.
   6. als Herrscher und Unterthanen: Odysseus (ἤπιος) und die Ithaker.

Lysias.

114. Der Prozess gegen die Getreidehändler.

Einl.: Prozesse des Altertums mit Bedeutung für neuere Zeit.

I. Anklagepunkte
   1. Übertretung der Gesetze, bez. des Preises etc.
   2. Schädigung der Stadt

a) durch Teuerung,
b) Verringerung der Zufuhr,
c) durch Erregung von Unruhe und Furcht.

II. Verteidigung
1. gute Absicht der Händler,
2. Unmöglichkeit den gesetzlichen Preis festzuhalten.

III. Nachweis, dafs die Verteidigung nicht stichhaltig.

115. Prozefs wegen Ermordung des Eratosthenes. Welche Zustände Athens ergeben sich aus der Rede?

I. Allgemeine: Parteiwesen, Obligarchie.
II. Zustände des Privatlebens, z. B.: Freundestreue, Verrat, Bestechung etc.

116. Die Leichenrede. Welche Verdienste um das Vaterland haben sich die Gefallenen erworben?

I. Die Helden der Sagenzeit: Organisation, Kultur (Herakles etc.).
II. Helden der historischen Zeit: Verteidigung des Landes gegen die. Perser.
III. Die Gegenwart: Verteidigung des Landes im korinth. Krieg.
IV. Alle zusammen: Beispiel zur Nachahmung für die Nachkommen.

117. Welche Seiten des griechischen Lebens führen uns die Reden des Lysias vor?

Einl.: Auch aus den Rednern, nicht nur aus Geschichtschreibern ergiebt sich ein Bild des Lebens, oft ein wahrheitsgetreueres.

I. Öffentliche Angelegenheiten:
1. Politische Zustände (Parteiwesen) Red. 12, 13, 25, 30, 31.
2. Religiöse Angelegenheiten, Red. 5, 6, 7.
3. Verwaltung, (Staatsämter) 25, 26.
4. Das Armenwesen, 24.
5. Das Heerwesen, 14—16.

II. Privatangelegenheiten:
1. Kriminalverbrechen, 1.
2. Vergehen gegen das Eigentum (Wucher), 17, 18, 19.
3. Verbalbeleidigungen.

118. Welches Bild von Charakter und Wirken des Eratosthenes entwirft Lysias in der Rede 12?

I. Anklagepunkte:
1. Habsucht,
2. Gewalthat,
3. Politische Unzuverlässigkeit.

II. Widerlegung der Verteidigung des Erotosthenes
1. dafs er unter Zwang gehandelt habe,
2. dafs er versucht habe, Gewaltthaten zu verhindern.

Schlufs: Die brüderliche Liebe des Lysias.

Aeschylus: der gefesselte Prometheus.

119. Zwei Prinzipien göttlichen Wesens.

Einl.: Zu untersuchen, ob zwischen Heidentum und Christentum Beziehungspunkte vorhanden.

I. Das Prinzip unerbittlicher Strenge gegen den Ungehorsam: die Strafe, der Lohn seiner That.

II. Das Prinzip göttlichen Mitleids und der Liebe (Hephästos) angewendet auf Prometheus
- a) da sein Thun von Liebe zu den Menschen eingegeben,
- b) da er mutig handelte,
- c) da die Strafe eine furchtbare ist.

Schluſs: Vergleich mit der Scene zwischen Wotan und der Walküre in Wagners Oper.

Agamemnon.

120. Die Aufnahme der Siegesbotschaft von Troia in Mykene.

I. Die Gleichgültigen, dargestellt im Wächter.

II. Die Frohen: der Chor
1. die Freude nach vorheriger Besorgnis,
2. das Walten der Gerechtigkeit,
3. Besorgnis und Ahnung von Unheil.

III. Die feindlich Gesinnten (Klytaemnestra)
1. geheuchelte Freude,
2. Besorgnis (geheuchelte) vor kommendem Unheil,
3. Rachedurst.

Sophokles, König Oedipus.

121. Wie führt Oedipus die Katastrophe herbei?

Einl.: Begriff des Tragischen.

I. Durch Bereitwilligkeit, das Verlangen der Greise (Bestrafung des Mörders) zu erfüllen.

II. Durch seine Hartnäckigkeit gegen die Warnung des Teiresias.

122. Wie entwickelt sich das Schicksal des Oedipus?

A. Exposition:

I. Frohe Erwartung des Oedipus, den Grund des Götterzornes zu erfahren und das Land von dem Unheil zu befreien.

II. Mitteilung des Orakelspruches
1. über die Ursache der Pest,
2. über die Sühnung: Vertreibung des Mörders.

III. Entschluſs des Oedipus, den Mörder aufzuspüren; Maſsregeln dazu; Fluch über den Mörder.

B. Peripetie. Konflikt mit Teiresias:

I. Oedipus will Enthüllung der Wahrheit,

II. Teiresias weigert sie,

III. Gegenseitige Beschuldigungen.

C. Katastrophe. Wirkung der Maſsregeln des Oedipus:

I. Enthüllung der Wahrheit durch den Hirten,

II. Tod der Iokaste, Blendung und Verbannung des Oedipus.

123. Wie entwickelt sich der Konflikt zwischen Oedipus und Teiresias?

Einl.: Die Sorge des Oedipus um das Land.

I. Oedipus fordert, Teiresias weigert Aufschluſs über die Ursache des Unheils.

II. Leidenschaftliche Erregung des Ödipus gegen Teiresias:
1. Argwohn, daſs er mit Kreon Böses gegen ihn vorhabe,
2. Verhöhnung seiner Sehergabe,

3. Geringschätzung der Götterzeichen (des Vogelflugs) und Überschätzung seines eigenen Scharfsinnes. Vergl. den Ausspruch Hektors *εἷς οἰωνὸς ἄριστος*.
4. Drohung gegen Teiresias.

III. 1. Teiresias bezeichnet den Oedipus als Ursache des Zornes der Götter,
2. er deutet seine Abstammung an.

123. b. Stellung des Chores in dem Konflikt zwischen Oedipus und Teiresias.

Die Rolle des Chores im Drama.

I. Der Chor
1. bittet den Oedipus um Hilfe bei der Not des Landes,
2. schildert diese Not.

II. Der Chor sucht die Pflicht der Aufhellung von sich auf Phöbus zu schieben.

III. Er mifsbilligt die im Zorn ausgesprochenen Worte der beiden.

IV. Er gerät in Angst. Zweifel, ob die Worte des Teiresias vielleicht Wahrheit enthalten, er wünscht, dafs der Mörder entfliehe.

V. Er mahnt zur Verständigung zwischen Oedipus und Kreon.

124. Das Tragische im Schicksal des Oedipus.

Einl.: Unterscheidung von Tragik und Unglück,

I. bezüglich der Absicht und der Wirkung seines Handelns. Absicht, Rettung zu bringen, Wirkung seines Verderbens,
1. bezüglich der Sphinx,
2. jetzt,

II. bezüglich der Mittel, die er anwendet (Untersuchung, Aufspürung eines früheren Frevels), führen auf ihn selbst,

III. bezüglich der Zeit: Oedipus lange in ungestörtem Besitz und Genufs der Herrschaft jetzt erst die Bedeutung jener Jugendthat hervor, in der Oedipus damals kein Verbrechen sah.

IV. Sein Verhalten gegen Teiresias und Kreon.
1. Nötigung, das Verborgene zu enthüllen.
2. Zornesausbruch bei dessen Andeutungen.
3. Unglaube und Mifstrauen, Verdächtigung.
4. Seine Verwünschung des Mörders.

Schluss: Der Hörer sieht, wie Oedipus durch sein Handeln sein eigenes Verderben herauffübrt.

125. Die Steigerung in Enthüllung der Schuld und des Schicksales des Oedipus.

Einl.: Das Volk hofft Hilfe von ihm, da er auch früher Hilfe gebracht.

I. Oedipus glaubt, Hilfe gewähren zu können
1. durch Befragung des Orakels,
2. durch Aussprechen des Fluchs über den Mörder des Laios (trag. Ironie: Oedipus fürchtet, der Mörder könne auch ihm Übles zufügen),
3. dadurch, dafs er den Teiresias herbeiruft.

II. Oedipus wird in Unruhe und Besorgnis versetzt, zu Anklagen gegen Teiresias und Kreon getrieben
1. durch Andeutung des Teiresias von einem auch den Oedipus treffenden Unheil.

2. Er treibt den Teiresias zu weiteren Enthüllungen, beschuldigt ihn der Teilnahme an der Ermordung des Laios (trag. Ironie).
3. Er beschuldigt den Kreon, er stelle ihm nach.

III. Retardierendes Moment: Erzählung der Iokaste, dafs dem Laios durch Orakel bestimmt gewesen, von seinem Sohn getötet zu werden; da dieser ausgesetzt wurde, sei das Orakel hinfällig, Zweifel an ihnen überhaupt berechtigt.

IV. Oedipus glaubt aus der Erzählung der Iokaste zu erkennen, dafs er den Laios getötet hat.

V. Retardierende Momente, damit neue Hoffnung für Oedipus,
1. dafs Laios durch mehrere erschlagen worden,
2. Nachricht, dafs des Oedipus vermeintlicher Vater eines natürlichen Todes, nicht durch die Hand seines (vermeintlichen) Sohnes gestorben.

VI. Steigerung: Enthüllung, dafs Oedipus nicht der Sohn des Polybos (trag. Ironie: der Bote glaubt, durch die Nachricht Oedipus von der Furcht und vor der Scheu nach Korinth zurückzukehren, zu befreien).

VII. Steigerung: Enthüllung, dafs Oedipus der Sohn des Laios und der Mörder seines Vaters.
Schlufs: Wirkung auf Oedipus und Iokaste.

126. Welche Charakterzüge zeigt Oedipus im Verlauf des Stückes?

Einl.: Im Drama ist ein Charakter zu erkennen besonders aus seinen Handlungen, Äufserungen anderer und eigenen.

I. Anteilnahme an dem Unglück der Bevölkerung. Bereitwilligkeit zu helfen.
II. Strenge gegen den etwaigen Frevler.
III. Vertrauen auf die Fähigkeit des Teiresias (seine Weissagungsgabe).
IV. Heftigkeit (gegen Teiresias, Kreon, ihn selbst nach der Enthüllung).
V. Argwohn, so gegen Teiresias und gegen Kreon.
VI. Wahrheitssinn: er will die Wahrheit enthüllen. Iokaste will die Sache verhüllt lassen.
VII. Liebe zu seinen Kindern, Sorge für ihre Geschick
VIII. Weiche Stimmung und Reue gegen Kreon.

127. Welche Rolle spielen die Nebenpersonen in König Oedipus?

Einl.: Bedeutung der Nebenpersonen für den Gang der Handlung und die Wirkung des Dramas.

I. Der Chor:
1. Bittend um Hilfe bei Oedipus und den Göttern mit Schilderung des Unheils.
2. Ausdruck der unheilahnenden Angst bei dem Streit des Oedipus mit Teiresias.
3. Mahnung zur Besonnenheit, sucht den Kreon zu beruhigen.
4. Allgemeine Betrachtungen: Wunsch, frei von Verfehlung zu bleiben und dafs der Frevler entdeckt werde.

II. Teiresias:
1. er sieht das Unheil für Oedipus voraus,
2. er weigert sich, die Sache kund zu thun,
3. er deutet die Wahrheit an und spricht sie dann offen aus,
4. bewahrt Ruhe und Festigkeit gegen den Zorn des Oedipus,
5. er wahrt das Recht und Selbständigkeit der Priesertums gegen die königliche Gewalt.

III. Kreon:
1. er teilt das Gebot des Orakels mit, das er zu befragen riet,
2. er verteidigt sich gegen die Beschuldigungen, die Oedipus gegen ihn erhebt, direkt und besonders indirekt durch den Nachweis, dafs er keinen Grund hat, Böses gegen Oedipus zu thun,
3. er zeigt Milde gegen den unglücklichen Oedipus.

IV. Iokaste:
1. sie sucht den Streit zwischen Oedipus und Kreon zu schlichten,
2. sie sucht den Glauben des Oedipus an Weissagungen der Priester zu erschüttern,
3. sie erregt durch ihre Aussagen neue Besorgnisse in Oedipus,
4. sie sucht die völlige Entdeckung des Unheils zu verhindern.

V. Der Bote und der Hirte: die Nachricht vom Tode des Polyphemos und die, dafs Oedipus der Sohn des Laios.

Wirkung dieser Aussagen: retardierend, die Katastrophe beschleunigend.

128. Von welchen Stimmungen werden die drei Hauptpersonen Oedipus, Teiresias und Kreon geleitet?

I. Von der Überzeugung, das Rechte zu thun:
1. Oedipus, indem er nach der Ursache der Pest und dem Mörder des Laios forscht.
2. Teiresias, indem er zuerst die Aussage verweigert, dann die Wahrheit enthüllt.
3. Kreon, indem er sich verteidigt gegen die Anschuldigung durch Oedipus.

II. Von leidenschaftlicher Erregung:
1. Oedipus in seinem Verdacht gegen Teiresias und Kreon,
2. Teiresias und Kreon im Unwillen über den Verdacht.

III. Von steigender Unruhe und Besorgnis: Oedipus.

IV. Von Beherrschung der Leidenschaft Teiresias und Kreon.

V. Vom Übermafs der Leidenschaft: Oedipus. 1. Zorn, 2. Schmerz und Reue.

Oedipus in Kolonos.

129. Die Aufnahme des Oedipus in Kolonos.

I. Mit welchem Verlangen kommt Oedipus nach Kolonos?
1. Nach Ruhe nach einer mühseligen Wanderung,
2. einer Stätte für sein Lebensende und Grab.

II. Wie wird er von den Bewohnern empfangen?
1. Wegweisung von dem geweihten Raume.
2. Mitleid mit seiner Lage.
3. Angst und Grauen vor seiner Person und seinem Schicksal.

III. Wirkung der Bitten des Oedipus und der Antigone.

130. Der Ruhm von Kolonos und Attika, Chorlied 668.

I. Schönheit
1. bezüglich Tier- und Pflanzenleben (Nachtigall, Epheu etc.),
2. Gewässer, Kephissos,
3. Schutz vor Sturm.

II. Sicherheit vor Verwüstung, Schutz der Götter, Aufenthalt der Musen, Blüte der Dichtkunst.

III. Seeherrschaft und Macht zu Land (Pferdezucht).

Schlufs: Oedipus und Antigone gewinnen Zuversicht auf Sicherheit.

131. Der Streit zwischen Oedipus und Kreon. 728.

Einl.: Kreon in König Oedipus.

I. Streitpunkt: Absicht Kreons, den Oedipus nach Theben zurückzuführen.
  1. Scheingrund: Besorgnis für sein Schicksal und das der Antigone.
  2. Wirklicher Grund: Furcht wegen des Orakelspruches.

II. Weigerung des Oedipus
  1. wegen des früheren Verhaltens Kreons,
  2. weil Kreons Absicht auf selbstsüchtigem Grunde beruht.

III. Versuch Kreons, Gewalt zu gebrauchen und Vereitelung desselben durch Theseus.

132. Gedankengang des Chorliedes, 1045—1097.

Einl.: In dem Streit scheint es zum Kampf kommen zu sollen.

I. Der Chor spricht seinen Wunsch aus, an dem Kampfe teilnehmen zu können.

II. Zuversicht auf Sieg der Athener.

III. Gebet an die Götter um Sieg.

Schlufs: Der Wunsch, Athen möge siegen, erfüllt sich.

133. Wie entwickelt sich das Verhalten der Bewohner von Kolonos Oedipus gegenüber?

Einl.: Lage der Dinge. Oedipus an einer von den Kolonern für heilig gehaltenen Stelle.

I. 1. Unwille eines Koloners, dafs Oedipus den geweihten Raum betreten hat und Aufforderung, den Ort zu verlassen.
  2. Dann Zurückhaltung, Zusicherung freundlicher Behandlung.
  3. Auch der Chor erst unwillig, dann von Mitleid bewegt, warnt den Oedipus, sich keinen Fluch zuzuziehen.
  4. Teilnehmende Neugier nach dem Namen, Entsetzen und Aufforderung an Oedipus, sich zu entfernen, auch bei der Bitte der Antigone.
  5. Gröfsere Teilnahme des Chores, auch die Mitteilung, dafs das Verweilen des Oedipus ihnen Segen bringen wird; der Chor giebt die Art der Sicherung an.
  6. Der Chor ruft gegen Kreon Hilfe herbei, spricht für ihn bei Theseus, spricht seine Empfindung in einem trübgestimmten Liede aus.
  7. Der Chor bittet die Götter um ein gnädiges Ende für Oedipus und tröstet die Töchter.

134. Wie sucht Oedipus die Koloner zum Mitleid zu bewegen?

Einl.: Der Chor ängstlich, mifstrauisch.

Oedipus macht geltend,
  1. dafs der Ruhm der Frömmigkeit Athens nichtig wird, wenn sie ihn zurücktreiben.
  2. Die Thaten des Oedipus gingen nicht aus bewufstem Willen hervor.
  3. Er fordert sie auf, die Götter zu scheuen,
  4. bittet um Schutz mit Hinweis, dafs er der Stadt Segen bringen wird.

135. Vergleich des Auftretens des Oedipus im Oed. tyr. und im Oed. Colon.

Einl.: Das Bild des Oedipus im Oed. tyr. wird orgänzt durch das Auftreten im Oed. Colon.

I. Auftreten im Oed. tyr.
  1. als mächtiger Herrscher, von dem das Volk Hilfe fleht, die er zu gewähren bereit ist.
  2. Selbstbewufstsein, Vertrauen auf seine Klugheit,
  3. Stolz und Leidenschaft gegen die ihm Entgegentretenden (Mifstrauen, Verdächtigung),

4. Wüten gegen sich selbst.

II. Im Oed. Col.:
1. Äufsere Lage: blind, verbannt.
2. Innere Umwandlung: demütige Unterwerfung unter sein Schicksal; Oedipus ist jetzt der Bittende. 3. Gottergebenheit.

III. Die frühere Energie des Willens in Zurückweisung der listigen Zumutung des Kreon und der Bitten des Polyneikes.

136. Wie stellt sich uns das Verhalten des Oedipus gegen Polyneikes dar?

Einl.: Zu vergleichen Scene zwischen Tell und Parricida.

I. Oedipus wird gerechtfertigt
1. durch den Hinweis auf die Schuld des Polyneikes,
2. durch die Wahrnehmung, dafs die Reue und die Bitte des Polyneikes aus selbstsüchtigen Motiven hervorging.
3. Wie gegen Kreon mufste Oedipus auch gegen Polyneikes fest bleiben.

137. Charakter der Antigone im Oedipus in Kolonos.

Einl.:

I. Liebe zu ihrem Vater in Pflege und Führung und der Bitte an die Bewohner von Kolonos um Schutz.

II. Dankbarkeit gegen Theseus, der sie vor Kreon geschützt.

III. Mahnung zur Mäfsigung an Oedipus bezüglich des Polyneikes,
1. weil er der Sohn des Oedipus ist,
2. weil Leidenschaft Unheil bringt,
3. Polyneikes kann den Oedipus nicht zu irgend einem Thun zwingen.

138. Welche Lebensanschauung und Stimmung spricht sich in dem Chorlied 1211—1248 aus?

Einl.: Der Chor, beeinflufst von den jeweiligen Vorgängen, hier durch das Schicksal des Oedipus.

I. Es ist Thorheit, langes Leben zu wünschen, denn
1. es bringt viel Bekümmernis,
2. es bringt wenig Freude,
3. der Tod ist allen gemeinsam.

II. Das beste ist, nicht geboren zu sein oder bald zu sterben.
1. Man entgeht dadurch den Verirrungen, die das Leben bringt, und
2. den Beschwerden des Alters.

Schlufs: Ähnliche Stimmungen in der Gegenwart, „Sein oder Nichtsein.“

139. Oedipus und Polyneikes im Konflikt.

Einl.: Konflikt die Seele des Dramas, äufserer oder innerer Art.

I. Polyneikes sucht seinen Vater zu überreden, im Kampf gegen Eteokles auf seine Seite zu treten,
1. durch Teilnahme und Mitleid mit dem Schicksal desselben,
2. durch das Geständnis seiner Verschuldung gegen Oedipus; er sucht diese zu mildern,
3. durch Darstellung der Schuld des Eteokles,
4. er legt seinen Plan vor, der nach dem Orakel Erfolg haben wird, wenn Oedipus auf seiner Seite,
5. er verspricht dann, den Oedipus nach Theben zurückzuführen.

II. Oedipus weigert sich und begründet dies:
1. Polyneikes hat einst seinen Vater vertreiben helfen und ins Elend gestürzt,
2. er prophezeit ihm Unglück in seinem Unternehmen,
3. spricht einen Fluch über ihn aus.

III. 1. Polyneikes bittet seine Schwestern, ihn, wenn er fällt, bestatten zu lassen,
2. er beharrt bei seinem Vorhaben trotz der Bitten der Antigone.

Schlufs: Die Bitte um Bestattung sollte ihm erfüllt werden, freilich auch Antigone in den Tod ziehen.

140. Von welchen Gefühlen lassen sich Oedipus und Polyneikes in ihrem Konflikt leiten?

Einl.: Oedipus und Polyneikes verwandte Naturen, obwohl sie einander gegenüber stehen.

I. Erbitterung über erlittenes Unrecht.

II. Verlangen, diese Erbitterung zu befriedigen
in Polyneikes gegenüber seinen Kindern,
in Oedipus gegen seinen Sohn.

III. Sie unterdrücken die natürlichen Empfindungen
der Liebe zwischen Eltern und Kindern,
der Liebe zur Vaterstadt.

141. Die Wandlungen im Schicksal des Oedipus.

Einl.: Verbindung eigner Schuld mit Schicksal.

I. Das bei der Geburt des Oedipus waltende Schicksal: Aussetzung, Rettung.

II. Verhalten des Oedipus bei dem Zusammentreffen mit seinem Vater: Heftigkeit, Jähzorn.

III. Es gelingt ihm die Sphinx zu überwinden, das Land zu retten, den Thron zu besteigen.

IV. Glänzende Stellung, gegründet auf furchtbare Schicksalsverwickelung.

V. Umschlag: Die Pest im Lande.

VI. Aus dem Bestreben, das Land davon zu befreien, kommt Enthüllung des Schicksals.

VII. Blendung, Verbannung, aber auch Pflege durch Antigone, Zusammentreffen mit Polyneikes, Versuchung, von dem Rechtsstandpunkt abweichen.

Schlufs: Friedliches, Segen für Attika gewährendes Ende.

oder:

142. Feindliche und freundliche Einwirkungen auf das Schicksal des Oedipus.

I. 1. Feindliche: Traum seiner Eltern und dessen Folgen,
2. Zusammentreffen mit seinem Vater,
3. Pest, dadurch erregte Forschung nach dem Mörder des Laios,
4. Streit mit Teiresias und Kreon. Enthüllung und deren Folgen.

II. 1. Freundliche: Rettung des ausgesetzten Oedipus und seine Aufnahme in Korinth,
2. Gelegenheit Theben von der Sphinx zu befreien und König zu werden,
3. Liebe seiner Töchter, besonders der Antigone.
4. Friedliches Ende in Kolonos und Segen seiner Begräbnisstätte für Attika.

(Schluss folgt.)

5. Eine lateinische Grammatikstunde in Untersekunda über den Gebrauch von quin.

Von Dr. Wilhelm Schwarz (Saarlouis).

Unsere Grammatiken erzeugen infolge ihrer Anordnung des Stoffs viele Unklarheiten. Der Unterricht kann freilich vielem vorbeugen, manche unrichtige Auffassung auch wieder aus den Köpfen der Schüler herausbringen, aber immer von neuem hat der Lehrer zu kämpfen, weil und solange die Grammatik dem Schüler, der bei ihr Rat holt, infolge ihrer Anordnung unrichtige Schlufsfolgerungen geradezu aufzwingt. Frei von diesen Fehlern ist keine Grammatik, selbst die treffliche von Ellendt-Seyffert nicht; überhaupt werden Unklarheiten sich nie gänzlich vermeiden lassen, weil man durch Beseitigung eines Mifsverständnisses recht oft einem anderen Thür und Thor öffnet. Da man aber deswegen nicht darauf verzichten darf, dem Schüler die Wege noch mehr zu ebnen, gebe ich im Folgenden den Gang einer Unterrichtsstunde über die Partikel quin, für die, soviel ich sehe, alle Grammatiken und Wörterbücher Angaben machen, die dem Schüler das richtige Übersetzen erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen.

Bei Beginn der Stunde wurden von den Schülern alle bisher über quin gelernten Regeln zusammengestellt. Nachdem an Sätzen konstatiert worden war, dafs die Schüler das ihnen in Obertertia Dargebotene erfafst hatten, nahm der Unterricht folgenden Gang:

1. Was für Nebensätze sind die Nebensätze mit quin?	Folgesätze.
2. Woraus schliefsen Sie dies?	Die Nebensätze mit quin werden in unserer Grammatik in dem Abschnitt über die Folgesätze behandelt (Ellendt-Seyffert § 206 f.).
3. Welche Konjunktionen stehen nach den Verben verhindern, widerstreben und sich weigern für unser dafs?	Ne und quominus; wenn die Verben verneint sind, auch quin.
4. Geben Sie mir für diesen Gebrauch von quin Beispiele aus Ihrer Lektüre an!	1. Non recusamus, quin illorum libidini Sex. Roscii vita dedatur. 2. Germani non recusant, si lacessuntur, quin armis contendant.
5. Was für einen Nebensatz glauben Sie in diesen beiden Fällen zu haben?	Einen Absichtssatz.

6. Was veranlafst Sie zu dieser Annahme?	Die Grammatik behandelt die genannten Zeitwörter in dem Abschnitt, der den Absichtssätzen gewidmet ist (§ 203—205).
7. Welcher Schlufs liegt nach dem bisher Festgestellten für die Nebensätze mit quin nahe?	Es giebt Nebensätze mit quin, die Folge-, und solche, die Absichtssätze sind.
8. Wie urteilen Sie über die Richtigkeit dieses Schlusses?	Derselbe ist schwerlich richtig.
9. Was heifst: ich zweifle nicht, dafs?	Non dubito quin.
10. Was für einen Nebensatz glauben Sie nach non dubito zu haben?	Einen Folgesatz.
11. Was heifst 'ihnen' in dem Satze: Die Römer zweifelten nicht, dafs Mithridates ihnen keinen Widerstand leistete?	Sibi.
12. Dies ist richtig. Was folgt daraus für den Nebensatz nach non dubito?	Er kann kein Folgesatz sein; denn die Konsekutivsätze gehören nicht zu den innerlich abhängigen Sätzen, d. h. nicht zu den Sätzen, in denen das indirekte Reflexivpronomen mit Bezug auf das Subjekt des regierenden Satzes gesetzt wird.
13. Was für einen Nebensatz glauben Sie nunmehr nach non dubito zu haben?	Einen Absichtssatz.
14. Ich gebe zu, dafs Ihre Ansicht von vielen geteilt wird, aber was heifst 'angreifen würde' in dem Satze: Die Römer zweifelten nicht, dafs Mithridates sie angreifen würde?	Aggressurus esset.
15. In welcher Klasse von Nebensätzen darf aber der Coniunctivus der Coniugatio periphrastica Activi nicht stehen?	In den Absichtssätzen.
16. Was wissen wir jetzt für den Nebensatz mit quin nach non dubito?	Er ist weder ein Folge-, noch ein Absichtssatz.

17. Nennen Sie den Beispielsatz, den Sie für den Gebrauch von quin in Hauptsätzen gelernt haben!	Quin conscendimus equos?
18. Wem stellt Ihre Grammatik quin in diesem Falle gleich?	Cur non.
19. Was heifst also quin im Hauptsatze?	Warum nicht?
20. Was für Sätze leitet es ein?	Fragesätze.
21. Nennen Sie einen Satz für den Gebrauch des nicht verneinten Zeitwortes zweifeln!	Si per se virtus sine fortuna ponderanda sit, dubito, an Thrasybulum primum omnium ponam.
22. Was für einen Nebensatz haben Sie in diesem Satzgefüge?	Einen indirekten Fragesatz.
23. Welcher Schlufs ergiebt sich für den von 'non dubito = ich zweifele nicht' abhängigen Nebensatz aus den beiden soeben festgestellten Thatsachen?	Der Satz mit quin nach non dubito ist ein indirekter Fragesatz.
24. Wir können hierfür noch weiteres Beweismaterial beibringen. Übersetzen Sie: 1. Romani non dubitabant, quin Mithridates se aggressurus esset.	1. Die Römer zweifelten nicht, dafs Mithridates sie angreifen würde.
25. 2. Non debet dubitari, quin fuerint ante Homerum poetae.	2. Man darf nicht zweifeln, dafs es vor Homer Dichter gegeben hat.
26. Wie lauten die Nebensätze in diesen beiden Satzgefügen unabhängig?	1. Warum sollte Mithridates sie nicht angreifen? 2. Warum soll es vor Homer keine Dichter gegeben haben?
27. Was folgt hieraus wiederum?	Die Nebensätze nach non dubito sind abhängige Fragen.
28. Wie erklärt sich jetzt, dafs nach non dubito in Beziehung auf das Subjekt des regierenden Satzes in der dritten Person das Pronomen reflexivum steht?	Als indirekte Fragen gehören die Nebensätze nach non dubito zu den innerlich abhängigen Nebensätzen.
29. Wir haben bisher gelernt, das indirekte Reflexiv stehe unter anderem in allen abhängigen Fragen und in allen Sätzen mit	Es steht in allen indirekten Fragen, einschliefslich der von quin abhängigen.

	Frage	Antwort
	non dubito quin. Welche Fassung können wir dieser Regel jetzt geben?	
30.	Von dem Coniunctivus des Futurum I. Activi haben wir gelernt, die Umschreibung finde meist in Nebensätzen mit quin und in indirekten Fragesätzen statt. Wie kann man die Regel nunmehr fassen?	Er steht in allen indirecten Fragesätzen, auch in denen nach quin.
31.	Auf dubito folgt ein indirekter Fragesatz. Wie urteilen Sie darüber, dafs der Lateiner auch nach non dubito einen solchen setzt?	Es war selbstverständlich, dafs man nach non dubito eine abhängige Frage setzte, wenn ein solcher Nebensatz auf dubito folgte.
32.	Wie verhält sich das Deutsche in beiden Fällen zum Lateinischen?	Es ist nicht so konsequent; nach 'zweifeln' setzt es wie das Lateinische einen Fragesatz, nach dem verneinten Begriff dagegen einen dafs-Satz.
33.	Wir haben bisher nur die von non dubito abhängigen Nebensätze mit quin besprochen. Es drängt sich uns die Frage auf: Hat man dasselbe quin in dem Satze: Quis est, quin sciat, quanta vis sit in sensibus? Was könnte man statt quin sciat in diesem Satzgefüge setzen?	Qui nesciat.
34.	Was für ein Nebensatz ist dieser Relativsatz?	Ein konsekutiver Relativsatz.
35.	In welchem Sinne mufs infolgedessen das mit qui nesciat identische quin sciat stehen?	In konsekutivem.
36.	Quin ist eine Verkürzung von quine, d. i. quî und ne, dem Stamme der Negation non. Was heifst quî, wenn quin 'warum nicht?' bedeutet?	Warum?
37.	Was für ein Wort ist es?	Ein Interrogativadverb.

38. Es giebt ein Relativ- und ein Interrogativpronomen qui, quae, quod. Was kann quî infolgedessen auch sein?	Ein Relativadverb.
39. Wie viele Adverbien haben wir demnach bei quin zu unterscheiden?	Zwei.
40. Welche sind dies?	Das Interrogativ- und das Relativadverb.
41. Was für Klassen von Nebensätzen hängen infolgedessen von quin ab?	Indirekte Frage- und Relativsätze.
42. Was für Relativsätze sind die letzteren?	Solche mit konsekutivem Sinn.
43. In welchem Abschnitt Ihrer Grammatik wäre von ihnen am besten gehandelt worden?	In dem Abschnitt über Relativsätze mit dem Konjunktiv (§ 221).
44. Wie würden Sie die Regel nunmehr fassen?	'Der Konjunktiv steht in Relativsätzen, um eine Folge auszudrücken: a) nach is, talis usw., b) nach den allgemeinen Ausdrücken des Vorhandenseins, c) nach dignus usw. Anm. Statt der Nominative qui non, quae non und quod non steht, wenn der regierende Satz verneint ist oder verneinenden Sinn hat, quin. Selbst für ut non wird nach negativem regierenden Satze quin gesetzt. Im Deutschen sagt man: daſs nicht, der nicht, ohne daſs, ohne zu.'
45. Übersetzen Sie: 1. Quis est, quin sciat, quanta vis sit in sensibus?	1. Wen giebt es, der nicht usw.?
46. 2. Nemo fuit, quin illud viderit, nemo, quin audierit.	2. Es gab niemanden, der dies nicht usw.
47. 3. Nunquam accedo, quin abs te abeam doctior.	3. Ich komme niemals zu dir, ohne usw.
48. Was für ein quin haben wir in allen diesen Sätzen?	Das Relativadverb.
49. Wie sieht es mit der Verneinung in den deutschen Sätzen aus?	Haupt- und Nebensatz sind verneint oder haben verneinenden Sinn.

50. Was heifst dagegen non dubito quin?	Ich zweifle nicht, dafs.
51. Welches Satzglied ist in diesem Falle, wo wir das Interrogativadverb quin haben, verneint?	Nur der Hauptsatz.
52. Welche Regel gewinnen wir nunmehr für die beiden Arten von Nebensätzen mit quin?	Sind im Deutschen Haupt- und Nebensatz verneint oder haben sie verneinenden Sinn, so hat man im Lateinischen einen Relativsatz mit konsekutivem Sinne; ist dagegen nur der Hauptsatz im Deutschen negiert, so haben wir einen indirekten Fragesatz.
53. Für welche Sätze mit quin ist die Richtigkeit dieser Regel noch weiter zu beweisen?	Für die indirekten Fragesätze.
54. Übersetzen Sie: Non multum afuit, quin interficerer!	Es fehlte wenig, dafs ich usw.
55. Wie sieht es in dem deutschen Satz mit der Verneinung aus?	Nur der Hauptsatz hat verneinenden Sinn.
56. Zeigen Sie uns, dafs der Nebensatz mit quin ein indirekter Fragesatz ist!	Unabhängig heifst derselbe: Warum sollte ich nicht ermordet werden?
57. Übersetzen Sie: 1. Nihil Cicero praetermisit, quin Pompeium a Caesaris coniunctione avocaret.	1. Cicero unterliefs nichts ... abzuziehen.
58. 2. Hostes sibi non temperabunt, quin in provinciam exeant.	2. Die Feinde werden sich nicht enthalten ... einzudringen.
59. 3. Germani retineri non potuerunt, quin in Romanos tela conicerent.	3. Die Germanen konnten nicht abgehalten werden ... zu werfen.
60. Wo steht in den deutschen Sätzen eine Negation?	Nur im Hauptsatze.
61. Wie lauten die drei Nebensätze im Deutschen unabhängig?	1. Warum sollte er ... nicht abziehen? 2. Warum sollen sie ... nicht eindringen? 3. Warum sollten sie ... nicht werfen?
62. Nach welchen Verben steht demnach wie nach non dubito ein indirekter Fragesatz mit quin?	Nach non multum abest, nihil praetermitto, mihi non tempero und retineri non possum.

63. Welche Regel hat nunmehr in einer gröſseren Anzahl von Beispielen ihre Bestätigung gefunden?	Die Regel: Ein Teil der Nebensätze mit quin sind indirekte Fragesätze. Eine indirekte Frage hat man stets dann, wenn im Deutschen der Haupt-, nicht der Nebensatz negativen Sinn hat.
64. Wie erklärt sich die auffällige Thatsache, daſs der Lateiner einen negativen, der Deutsche dagegen einen affirmativen Nebensatz hat?	Dem lateinischen indirekten Fragesatz, der verneinend war, entspricht ein daſs-Satz.
65. Woher kommt es, daſs wir im Deutschen einen daſs-Satz haben?	Der Deutsche kann nach den Verben, nach denen im Lateinischen die Fragepartikel quin steht, keinen Fragesatz setzen.
66. Von welchen Verben hängen nach Ihrer Grammatik im Lateinischen indirekte Fragen ab?	Von Verben des Fragens, Sagens und Wissens.
67. Welche Beispielsätze in Ihrer Grammatik zeigen, daſs man den Begriffsumfang dieser Verben sehr weit fassen muſs?	Die Sätze: 'Inter praetores magna fuit contentio, utrum moenibus se defenderent an obviam irent hostibus' und 'Datames experiri voluit, verum falsumne esset sibi relatum.'
68. Welcher Satz ist mit der Regel Ihrer Grammatik am schwersten in Einklang zu bringen?	Der Satz: Postrema syllaba brevis an longa sit, ne in versu quidem refert.
69. Wie müssen Sie den Hauptsatz wegen dieser Regel auffassen?	Ne in versu quidem refert hat den Sinn von 'Darnach wird nicht einmal ... gefragt.'
70. Welches Wort ist mit refert in mehrfacher Hinsicht verwandt?	Interest.
71. Nennen Sie eine Frage, die von diesem Worte abhängig ist!	Nihil mea interest, quid de me homines imperiti loquantur.
72. Was bedeutet der Hauptsatz in diesem Satzgefüge?	Ich frage nicht danach ...
73. Geben Sie mir indirekte Fragen aus Ihrer Cäsarlektüre an!	1. Intellego, quanto cum periculo hoc fecerim. 2. Caesar equitatum praemittit, qui videat, quas in partes hostes iter faciant u. a.
74. Wie erklären Sie intellego und videat?	Intellego heiſst 'ich sehe', d. i. 'ich weiſs', videat 'sie sollte sorgen, daſs man wüſste.'

75. Diese Erklärung ist richtig. Die Beispiele zeigen, dafs indirekte Fragen nach den Verba sentiendi und declarandi sowie einigen anderen stehen. Aber auch die Regel in Ihrer Grammatik ist richtig. Wie müssen wir die Regel von den indirekten Fragesätzen, wenn wir diesen beiden Thatsachen gerecht werden wollen, fassen?

Indirekte Fragesätze hängen von den Verba sentiendi und declarandi sowie von einigen anderen (z. B. interest und refert) ab, aber nur von solchen, die sich als Verben des Fragens, Sagens oder Wissens auffassen lassen.

76. In dieser Beschränkung werden gewöhnlich die im Lateinischen beliebten indirekten Fragen gebraucht. Aber es gab ursprünglich eine weit ausgedehntere Verwendung. Nennen Sie mir aus Cäsar eine indirekte Frage nach perturbare!

Germani perturbantur, copiasne adversus hostem ducere an castra defendere praestaret.

77. Wie können Sie den Satz übersetzen?

Die Germanen wissen in der Bestürzung nicht, ob ... oder ...

78. Wie erklären Sie sich, dafs von perturbantur eine indirekte Frage abhängt?

In dem Verbum steckt der Begriff der Ratlosigkeit.

79. Der von perturbantur abhängige Fragesatz lehrt, wie beliebt indirekte Fragen im Lateinischen waren. Von welchen anderen Verben hängen nach unseren Feststellungen ebenfalls indirekte Fragesätze ab?

Von non dubito, non multum abest, nihil praetermitto, mihi non tempero und retineri non possum.

80. Wo bringen wir die Regel über die Nebensätze mit der Fragepartikel quin unter?

In dem Abschnitt über die indirekten Fragen (Ellendt-Seyffert § 227).

81. Welche Fassung wollen Sie dieser Regel jetzt geben?

'1. Die indirekten Fragen hängen ab von den Verba sentiendi und declarandi und einigen anderen, wenn sie sich als Zeitwörter des Fragens, Sagens oder Wissens auffassen lassen.

	In der einfachen Frage stehen -ne und num, in der Doppelfrage utrum ... an, -ne ... an, — ... an, — ... -ne. 2. Die Fragepartikel quin steht nach den verneinten Ausdrücken des Zweifelns, Entferntseins und Unterlassens; im Deutschen hat man statt der Frage einen Nebensatz mit dafs oder einen Infinitiv mit zu.'
82. Wir haben zwei Gruppen von Verben, nach denen quin steht, noch nicht behandelt. Welches quin glauben Sie nach den verneinten Verben verhindern, widerstreben und sich weigern zu haben?	Das Frageadverb quin.
83. Beweisen Sie dies mit Hilfe des schon erwähnten Beispielsatzes: Germani non recusant, quin armis contendant!	Der Nebensatz hiefse unabhängig: Warum sollen die Germanen nicht kämpfen?
84. Wie heifst der Nebensatz von 'Fieri non potest, quin te reprehendam' unabhängig?	Warum soll ich dich nicht tadeln?
85. Was für einen Nebensatz haben wir demnach bei facere non possum quin und bei fieri non potest quin?	Einen indirekten Fragesatz.
86. Dasselbe folgt noch aus einer anderen Betrachtung. Was heifst: Facere non possum, quin te reprehendam?	Ich kann nicht umhin dich zu tadeln.
87. Mit welchem der bisher besprochenen Verben, nach denen das Fragewort quin steht, deckt sich facere non possum (fieri non potest) quin teilweise?	Mit non oder nihil praetermitto.
88. Was folgt hieraus für den Nebensatz nach facere non possum quin?	Er mufs ebenfalls eine indirekte Frage sein.

89. Was heifst: Es ist mir unmöglich, dich zu tadeln?

Fieri non potest, ut te reprehendam.

90. Was heifst dagegen möglichst wörtlich übersetzt: Fieri non potest, quin te reprehendam?

Es ist unmöglich, dafs ich dich nicht tadeln sollte.

91. Was für einen dafs-Satz (Inf. mit zu) haben wir sonst statt des indirekten Fragesatzes mit quin?

Einen affirmativen.

92. Welche Ausnahmestellung nimmt infolgedessen facere non possum (fieri non potest) unter den Verben ein, die einen indirecten Fragesatz mit quin regieren?

Bei ihm allein erhalten wir bei möglichst wörtlicher Übersetzung ins Deutsche einen verneinten Nebensatz.

93. Fassen Sie das Ergebnis unserer Stunde zusammen!

I. In Hauptsätzen ist quin Frageadverb und entspricht cur non.

II. In Nebensätzen steht es nur nach negativem Hauptsatz. Bei der Übersetzung ins Deutsche bleibt die Verneinung dieses Satzgliedes erhalten. Im Nebensatze geht sie stets (eine Ausnahme kann nur fieri non potest machen) verloren, wenn quin Interrogativpartikel ist, weil der Deutsche statt des Fragesatzes einen dafs-Satz (Inf. mit zu) setzt; erhalten bleibt sie immer, wenn quin Relativadverb ist.

1. Das Interrogativ quin.

Es steht nach den verneinten Ausdrücken des Zweifelns, Entferntseins, Unterlassens und Hinderns, besonders nach

non dubito, non est dubium, quis dubitat?
non multum (paulum) oder nihil abest,
nihil (non) praetermitto,
facere non possum, fieri non potest,
temperare mihi non possum, vix me contineo, retineri non possum,
non recuso.

Als indirekte Fragen sind die Nebensätze mit der Fragepartikel quin allen Regeln der abhängigen Fragesätze unterworfen; deshalb gehören sie

1) zu den innerlich abhängigen Sätzen, d. h. in ihnen steht
   a) der Konjunktiv und
   b) in Beziehung auf das Subjekt des regierenden Satzes in der 3. Person das indirekte pronomen reflexivum;
2) zu den Sätzen, in denen der fehlende Konjunktiv des Futurum I. umschrieben wird.

2. Das Relativ quin.

Es leitet einen Relativsatz der Folge ein und steht für die Nominative qui non, quae non, quod non, aber auch für ut non. Im Deutschen sagen wir daſs nicht, der nicht, ohne daſs, ohne zu.

Als Folgesätze unterliegen die Nebensätze mit dem Relativadverb quin allen Regeln der Konsekutivsätze:

1) Sie stehen im Konjunktiv.
2) Da sie nicht innerlich abhängige Nebensätze sind, steht in Beziehung auf das Subjekt des regierenden Satzes nicht das Reflexivpronomen.
3) Im Deutschen liebt man für den Nebensatz den bedingenden oder potentialen Konjunktiv der Gegenwart und Vergangenheit; der Sinn bleibt aber gleichzeitig.

---

6. Ein Beitrag zur Belehrung über die unregelmäſsigen Verben: absoudre, résoudre, dissoudre.

Von Ernst John.

Durchgenommen und eingeübt ist: moudre mahlen an seinen Stammformen: moudre, je mouds, nous moulons, ils moulent, je moulus, moulu, e.

Im Anschluſs daran werden nach Verkündigung des Zieles der Lektion folgende Sätze mit einer die Freudigkeit und das Interesse der Schüler weckenden Einleitung — an diesseitiger Stelle mit der Erinnerung an die Strapazen der von einer Anzahl von Schülern unter Leitung einiger Lehrer unternommenen Harztour — an der Tafel entwickelt:

1. Ah, nous étions tout moulus! (ganz gerädert)
2. a) Ah, nous étions tout résous!
   b) Ah, nous étions tout dissous! (beide: ganz aufgelöst)
3. Un empereur absolu (unter kurzem Hinweis auf den in der Erdkunde entwickelten Unterschied zwischen unserer konstitutionellen und der russischen absoluten Monarchie).

4. Il n'était pas bon, il était très dissolu (ausschweifend).

5. Als Vokabeln: absoudre, résoudre, dissoudre.

Die Kinder lernen dies erfahrungsmäſsig mit groſsem Vergnügen. Ist ein katholischer Schüler in der Klasse, so wird er herangezogen, um den anderen zu sagen, was der Priester thut, wenn ihm jemand gebeichtet hat. Ist dies nicht der Fall, so sagt man kurz den Ausdruck: Der Priester absolviert den reuigen Sünder von seiner Sünde! Damit wird mit geeigneter Wiederholung und Betonung der Stamm absolv gewonnen. Dann wird die nunmehr leicht erfragte Form nous absolvons links in die Mitte der Tafel geschrieben. Frei gebildet dann wie gewöhnlich davon: absolvons Impér. und absolvant Part. Prés. nebst j'absolvais Impf. Vous absolvez, absolvez allein und ils absolvent ergeben sich sofort; notiert wird, und zwar unter nous absolvons, nur ils absolvent und daraus frei das Prés. d. Subj. abgeleitet und eingeübt. Darauf wird auf die oben angeführten an einer andern Tafel noch stehenden oder dem Gedächtnis eingeprägten vier Sätze hingewiesen. Die Schüler finden allein oder durch sprechende Wiederholung die Verschiedenartigkeit der Part. pass.: résous und dissous einer- und absolu andrerseits. Daraus wird ihnen sofort klar, daſs absoudre „freisprechen" nicht absolu als Part. pass. haben kann, denn das heiſst: unumschränkt, folglich kann „freigesprochen" nur absous heiſsen. Dieses schreibt der Lehrer mit kleinem Abstand unter ils résolvent und fügt zugleich schreibend und sprechend die Femininendung -te hinzu.

An der Tafel stehen nun folgende Formen untereinander (Raum gelassen für die 1. Pers. Sing. d. Prés. de l'Ind.) nous absolvons, ils absolvent und (Raum fürs Prétérit) absous, -te. Welche Form fehlt hier an vorletzter Stelle? — Das Prétérit. — Für sie gilt das Part. absolu, -e, also j'absolus (wird eingetragen) und von der 2. Pers. Sing. frei das Impf. d. Subj. j'absolusse gebildet und durch Konjugieren vertraut gemacht. An dieser Stelle hat es sich immer bewährt, die halblateinische Form absolusset abseits hinzuschreiben und die Schüler statt ss(e) den ^ finden zu lassen. Sie kommen sich bei solchem Vorgehen immer wieder sehr wichtig vor, während dabei die gewünschte Form von neuem klar wird und der Übergang zu der wieder vollen Form: nous absolussions selbst weniger strammen Geistern leicht fällt, sodaſs gleichzeitig dem greulichen Schlendrian leichtsinniger Naturen vorgebeugt ist, nach il absolût fortzufahren: nous absolûmes usw. Also am besten vorgebeugt!

Bleibt die 1. Pers. Sing. des Prés. de l'Ind. Zu erinnern ist an moudre aus dem lat. mulere. Hier ist das d des Wohlklangs wegen eingeschoben, wie meist zwischen l und r und ja auch im Inf. absoudre, aber es ist im Prés. nicht geblieben, daher j'absous aus absolv-s. Diese Stammform voll-

endet unter den Inf. als ersten geschrieben die gewünschte Formenreihe: absoudre, j'absous, nous absolvons, ils absolvent, j'absolus, absous, -te, absolu, -e.

Ganz derselbe Gang wird bei den Verben résoudre und dissoudre eingeschlagen, und die Stammformen dieser Verben an die entsprechenden Stellen neben die Formen von absoudre in die Rubriken der schnell durch zwei Längsstriche in drei Teile geteilten Tafelfläche eingetragen. Die Schüler finden sie mit Leichtigkeit und selbst die Schwächsten bezeigen ihre Freude und Genugthuung beim gelingenden Werk. Bei der Bildung der Part. pass. werden obige Leitsätze nochmals rekapituliert und schnell gefunden: résous, -te „aufgelöst", also „beschlossen" résolu, -e und dissolu hiefs ausschweifend", also „aufgelöst" dissous, -te. Jetzt werden bis zur unbedingten Festigkeit die Partizipien in ihren verschiedenen Formen und Bedeutungen geübt. Dann erfahren die Schüler noch, dafs résoudre und dissoudre in allen Formen derselben Bedeutung „auflösen" sind, ersteres im bildlichen, letzteres im natürlichen Sinne.

Zum Schlufs erfolgt dann nach der schweren Arbeit die Erholung gewährende Bildung des Fut. und Cond. der vorliegenden Verben von den Inf. Prés., Zusammenstellung der Imperativformen, Bildung zusammengesetzter Zeiten, vor allem aus dem Passiv, die nie ganz fest sitzen, und endlich wiederholtes Aufsagen der Stammformen hintereinander.

Noch ein kurzes Wort zu Stammformen im allgemeinen. Dafs das strenge Einprägen derselben, nachdem ihre Entstehung gesetzmäfsig entwickelt wurde, oberstes Ziel ist, bedarf keines weiteren Wortes, aber einige z. B. Ulbrich, Elementarbuch, lassen in der Übersicht S. 162 die Pronomina aus Raumrücksichten fort und so kommt es, dafs manche Lehrer die Stammformen auch so aufsagen lassen. Es empfiehlt sich jedoch, die Pronomina stets mitsagen zu lassen, da einerseits eine solche Form fremd klingen würde und man andererseits bei oberflächlichen Schülern, die zum Versprechen neigen, nie weifs, ob er eben z. B. pus oder pu, pue hat sagen wollen. Gerade durch den Wegfall des Pronomens bei der ersten Stammform: dem Inf. und der letzten: dem Part. pass. treten diese Formen in das ihnen gebührende Licht.

---

7. Zu den schriftlichen Arbeiten im Französischen auf der Realschule.

Von Dr. Bech, Oberlehrer (Quedlinburg).

Die Klage über dürftige schriftliche Leistungen in den Sprachen ist allgemein. Betreffs der neueren Sprachen, vor allen des Französischen, sind erklärlicher Weise die Klagen am lautesten an den Anstalten, die im Durchschnitt das am wenigsten gute Schülermaterial zugewiesen bekommen, an den Realschulen. Hier erschallt von Bielefeld[1]) bis Wien der Klageruf über „den grofsen Prozentsatz nicht genügender Arbeiten" und über „das oft genug recht betrübende und entmutigende Ergebnis" derselben. Die verschiedenen mit und ohne Proben veröffentlichten Anleitungen sind also nicht geeignet gewesen, gröfseren Gruppen mäfsig beanlagter Schüler zu helfen. Versuche, die letzterem Zwecke dienen wollen, sind deshalb weiterhin anzustellen, wobei ein klarer Einblick in das ganze Verfahren unerläfslich erscheint, sodafs ich mich genötigt sehe, im folgenden auch die französischen Texte der behandelten Arbeiten mitzuteilen.[2]) Zu Grunde gelegt sind die Arbeiten, welche in der Dritten und der Ersten Klasse während des verflossenen Quartals (vom 11. April bis zum 1. Juli) geschrieben sind.[3]) In der Grammatik war Ploetz-Kares, Kurzer Lehrgang (Ausgabe C), neu eingeführt. Die Lektüre für III war Bruno, Le Tour de la France aus Freytags Sammlung, für I Christophe Colomb von Jules Verne aus der Rengerschen Schulbibliothek.

Von den 31 Schülern der Dritten Klasse waren nur die sieben Sitzengebliebenen dem Lehrer aus dem englischen Unterricht des vergangenen Jahres bekannt. Die Lehraufgabe für das erste Quartal des vierten Lehrjahres war: Das intransitive Zeitwort; intransitive Verben, die mit avoir und être verbunden werden; reflexive Verben; persönliche und unpersönliche Verben (Sprachlehre, S. 25—28, Übungsbuch, Kap. 29—33) — offenbar nicht der leichteste Teil des ganzen Jahrespensums, das im übrigen den Gebrauch der Zeiten, des Konjunktivs, des Infinitivs, des Partizips und die Rektion der Verben umfafst. Die schriftlichen Arbeiten, bisher vierzehntägig, waren wöchentlich; es wechselten Klassenarbeiten mit Diktaten.

Die Arbeit No. I wurde geschrieben, nachdem die Regel, dafs die meisten intransitiven Verben mit Ausnahme der Verben aller — retourner

---

1) Vgl. Beller im diesjährigen Programm der Bielefelder Realschule und nach dessen Angabe Alscher-Wien in seinen mir nicht zugänglichen Tagebüchern.

2) Vgl. den Anhang.

3) Von der Dritten noch vier aus dem zweiten Quartal.

mit avoir umschrieben werden, aus „Lesestück“ 29 abgeleitet und durch Übersetzen der „Übung“ 29 geübt worden war. Die Verben aller — retourner waren nach geschehener Ableitung wörtlich gelernt worden. Auch die Vokabeln zu den beiden Texten waren vorher von dem Lehrer vorgesprochen, im Chor und einzeln nachgesprochen, zu Hause fein säuberlich abgeschrieben, gelernt und unter Vorsprechen der französischen Form abgehört worden, sodafs sie in sauberem Zustande Eigentum der Schüler wurden.[1] Zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit waren die in der „Übung“ vorkommenden intransitiven Verben von den einzelnen Schülern in verschiedenen Personen ihrer zusammengesetzten Zeiten nach deutschem Diktat des Lehrers französisch an die Tafel geschrieben worden. Für die Extemporalestunde selbst war aufgegeben, Lesestück 29 „einzuprägen“, d. h. soweit sich anzueignen, dafs die satzweise — bei Perioden gliederweise — vorgesprochene deutsche Übersetzung fliefsend französisch wiedergegeben werden konnte. Das Ergebnis[2] war: II (gut): 2; II—III (ziemlich gut): 2; III (genügend): 7; III—IV (teilweise genügend): 10; IV (mangelhaft): 6; IV—V (nicht genügend): 4. II wurde gegeben bis zu 2, II—III bis zu 4, III bis zu 6, III—IV bis zu 8, IV bis zu 12 ganzen Fehlern. Als halbe Fehler wurden gerechnet Accentfehler wie extrème für extrême, Weglassung oder Hinzufügung von s und e wie in des dogme de la foie chrétienne. Beim part. passé dagegen galt letzteres stets als ganzer Fehler. Wenn eine Arbeit in der Hauptsache Fleifs und Aufmerksamkeit verriet, am Ende aber infolge von Überhastung sich die Fehler drängten, oder wenn ein sonst gedankenloser und unfleifsiger Schüler einmal wesentlich besser gearbeitet hatte, so wurde auch bei einem Mehr von ein oder zwei Fehlern die bessere Note erteilt. Im übrigen wurden behufs eines günstigeren Ergebnisses keine Zugeständnisse gemacht, im Gegenteil erhielt der Betreffende bei notorischem Leichtsinn eine um einen halben Grad schlechtere Zensur. So wurde die Arbeit des Schülers Pl.[3] in No. 4 bei fünf Fehlern nur mit III—IV zensiert, weil er in zwei Fällen hintereinander zum Subjekt im Singular das Prädikat in den Plural gesetzt hatte (... ils doutaient que le transport y fussent moins difficiles und La recherche ... intéressaient les Portugais ...)

---

1) Ebenso wurden bei der Lektürepräparation jedesmal die Vokabeln besonders abgefragt, schon der lässigen Schüler halber. Dabei werden zugleich lexikologische, phraseologische und grammatische Fragen erörtert, zu denen der Text — allein betrachtet oder mit früheren Stellen verglichen — Veranlassung giebt. Dann erst lese ich den Text satz- oder abschnittweise vor und lasse ihn von den Schülern nachlesen und in gutem Deutsch wiedergeben.

2) Vgl. hinten im Anhang No. I.

3) Vgl. hinten das Zensurenverzeichnis der Ersten Klasse.

Auch durften die Schüler zum Niederschreiben des im Zusammenhange diktierten deutschen Textes nur ein Blatt Papier vor sich haben, für welches das Reinheft als Unterlage diente; die französische Übersetzung wurde satzweise sofort in das Reinheft geschrieben. Während der Stunde ruhten die Augen des Lehrers, der kein Buch vor sich hatte, auf der Klasse. Ein bis zweimal erfolgte behufs genauerer Beobachtung ein Rundgang um die Klasse, wobei die Arbeiten der an den Aufsenseiten Sitzenden überflogen wurden. Stellte sich dabei irgend eine allgemeine falsche Auffassung heraus, so wurde andeutungsweise auf das Richtige hingewiesen; jedoch war dies nicht öfter als in ein bis zwei Fällen nötig. Im Falle des Hinüberschauens auf das Heft des Nachbars oder des Zuflüsterns genügte eine Warnung. Andererseits wurde eine gelegentliche Frage wegen des Textes anstandslos beantwortet.

Der Klassenarbeit No. III ging in derselben Weise wie bei No. I die Übersetzung des betreffenden Lesestückes (No. 30, L'Inondation bis à quelques lieues d'ici) voraus; ebenso erfolgte die Ableitung der Regel über die Verben, die mit avoir und mit être verbunden werden können. Hierauf wurde die Regel selbst (§ 26 der Sprachlehre) zum Auswendiglernen aufgegeben. In der nächsten Stunde wurde die Vorübung No. 30 glatt übersetzt, gleichwohl erschien es nicht ratsam, die Schüler, wie es bei No. I geschehen war, einen ihnen unbekannten Text übersetzen zu lassen. Dort war die Sache einfacher, da wufste der Schüler, dafs er alle intransitiven Verben der Arbeit mit avoir zu verbinden hatte mit Ausnahme der von ihm auswendig gelernten Verben. Hier dagegen hatte er sich bei jedem einzelnen Verbum erst zu entscheiden, ob „Hergang“ oder „Ergebnis“ vorlag. Der Umstand aber, dafs bei einer Reihe dieser Verben das entgegengesetzte Hilfsverb auch eine Art Sinn giebt, mufste der Mehrzahl der Schüler das Wählen noch erschweren.[1]) Sie mufsten also hier unterstützt werden, indem der ganze Text mit ihnen besprochen wurde; nur geschah dies in einer anderen Zeit und in einer anderen Person, um wenigstens einigermafsen ihre Selbstthätigkeit anzuregen. Zugleich wurde die Gelegenheit benutzt, eine Verknüpfung mit dem Inhalte der Lektüre (Le Tour de la France), wenn auch nur in loser Weise, herzustellen, indem auf das Schicksal der beiden Helden der Erzählung Bezug genommen wurde. Die Vorbereitungsstunde verlief recht anregend.[2]) Bot doch das gemeinschaftliche Arbeiten auch dem Schwächsten Gelegenheit, ein Scherflein seines Wissens beizutragen. Dabei drängte sich aber dem Lehrer der Gedanke

1) Ploetz erleichtert es den Schülern, indem er in der „Vorübung“ bei demselben Verbum beide Verbindungen nebeneinander bringt.

2) Bemerkt sei, dafs die Vorbereitung stets bei geschlossenem Buche erfolgte und der vorbereitete Text nicht etwa an die Tafel geschrieben wurde.

auf, wie leicht eine Selbsttäuschung hinsichtlich der wirklichen Leistungen einer Klasse entsteht, wenn nicht eine schriftliche Kontrolle in Gestalt des Extemporales nachfolgt. Bei der mündlichen Vorbereitung folgen Frage und Antwort Schlag auf Schlag, weil die Fragen sich so verteilen, dafs die schweren von den besseren, die leichten von den schwächeren Schülern beantwortet werden. Bei der schriftlichen Arbeit hat auch der schwächste Schüler dasselbe fertig zu stellen wie der beste; das Bild der Leistungen mufs dadurch ein ganz anderes werden. Das Ergebnis war: II: 1; II—III: 5; III: 10; IV: 11; IV—V: 4. Auch bei der Arbeit No. V, die im Anschlufs an das ausführlich behandelte Lesestück 31 A (Napoléon à Sainte-Hélène) die Fähigkeit zeigen sollte, das deutsche transitive oder intransitive Verbum durch ein französisches reflexives Verbum wiederzugeben, schien es der schwächeren Glieder halber ratsam, die Arbeit vorzubereiten und als einzige selbständige Leistung die Umsetzung in eine andere Person zu verlangen. Für die Extemporalestunde war das Einprägen des Lesestückes 31 A aufgegeben. Das Ergebnis war wesentlich günstiger als sonst; I: 1; II: 1; II—III: 7; III: 4; III—IV: 7; IV: 3; IV—V: 6. Doch waren die Schüler auf den naheliegenden Einfall gekommen, das Besprochene sich genau zu merken und zu Hause zurecht zu legen oder gar sich zurecht legen zu lassen. Aber selbst bei derartigem häuslichen Nach- und Mitarbeiten liegt auf dieser Stufe die Hauptsache doch in der Hand des Lehrers, dem es darauf ankommt, dem Schüler hier zu helfen, damit er sich auf der nächsten Stufe selbst helfen kann. Gleichwohl galt es, ohne auf diese Art Mitarbeit zu verzichten, die Schüler allmählich zu selbständiger Thätigkeit heranzuziehen. Das geschah, indem fernerhin bei der Klassenarbeit ein kleiner Abschnitt eingefügt wurde, der auch dem eingeprägten Stücke entstammte, aber bei der Vorbereitung noch nicht mit umgeformt worden war.

So wurde bei der nächsten Klassenarbeit, die infolge der nach den Pfingstferien und der Turnfahrt üblichen Zerfahrenheit kein besonderes grammatisches Gebiet behandelte, den besprochenen Fragen und Antworten in No. VII das nicht besprochene Stück von finies bis zu Ende angefügt. Das zu Grunde liegende Stück (Le Tour de la France, S. 70, Z. 4—23) war zum Einprägen aufgegeben und satzweise abgehört worden, woran sich die Vorbereitung der Arbeit schlofs. Das Ergebnis war: II—III: 6; III: 11; III—IV: 6; IV: 6; IV—V: 2. Das angefügte Stück war durchgängig richtig wiedergegeben; freilich wich es nur durch Umstellung von dem eingeprägten Originale ab.

Die nächste Klassenarbeit, No. IX, wieder eine grammatische und die letzte ihrer Art vor den grofsen Ferien, fiel sehr dürftig aus. Der Hauptgrund war, dafs wegen Beurlaubung zweier Mitglieder des Kollegiums schon

acht Tage zuvor die Zensurkonferenz gewesen war. Zwar schien auch die Wiedergabe des deutschen unpersönlichen Verbums durch das französische persönliche etwas mehr Schwierigkeiten[1]) zu bereiten als die früheren Abweichungen, aber die Regel war gehörig abgeleitet und geübt, die Übungsstücke 33 A und B mündlich und schriftlich übersetzt, auch das als Grundlage dienende und einzuprägende Lesestück No. 33 (Éloge douteux) abgehört worden. Die Vorbesprechung war tags zuvor erfolgt und dabei die Stelle: Les mathématiciens — plus tard nicht besprochen worden. Das Ergebnis war: II—III: 5; III: 2; III—IV: 5; IV: 11; IV—V: 7.

Was die Diktate der Dritten Klasse angeht, so war No. II dem Lesestück 29 entnommen, das ausführlich für die Klassenarbeit No. I behandelt worden war; kein Wunder also, dafs auf 31 Schüler diesmal 27 genügende Arbeiten kamen. Das Diktat No. IV war aus dem weniger ausführlich besprochenen und nicht eingeprägten Lesestück 30; dem entsprechend waren nur 18 genügend auf 31. Das Diktat No. VI war ein zwei Tage zuvor eingeprägtes Stück aus Le Tour de la France; Ergebnis: 23 genügend auf 31. Dem Diktat No. VIII lag die zweite Hälfte des Lesestückes 31 A zu Grunde, das fünf Wochen zuvor eingeprägt und zur Klassenarbeit No. V verwandt worden war. Das Ergebnis war: 22 genügend auf 31. Der Text des letzten Diktates, No. X (Le Tour de la France, S. 72, Z. 21 bis S. 73, Z. 3), war einige Tage zuvor übersetzt, aber nicht eingeprägt worden; geschrieben wurde es am letzten Schultag. Ergebnis: 19 genügend auf 31 Schüler. Bei keinem der Diktate war den Schülern vorher bekannt, welches Stück darankommen würde, auch nicht, ob es aus der Lektüre oder aus Ploetz genommen würde. Da sie alle bereits übersetzten Abschnitten entnommen waren, so konnten sie wohl als Gradmesser für die häusliche Vorbereitung dienen, auch bis zu einem gewissen Punkte für die Ausbildung des Gehöres, sie verbürgen aber durchaus nicht eine genügende Sprachkenntnis. So hatte der Schüler Il. drei genügende Diktate geschrieben, aber drei mangelhafte und zwei nicht genügende Klassenarbeiten; letztere den mündlichen Leistungen entsprechend; der Schüler Ih. drei genügende und ein ziemlich gutes Diktat gegenüber vier mangelhaften und einer nicht genügenden Klassenarbeit, gleichfalls im Einklang mit den Leistungen im Mündlichen. Beide Schüler erhielten deshalb als Gesamtzensur mangelhaft. Der Schüler Hd. hingegen, der alle Klassenarbeiten mangelhaft geschrieben hatte neben vier genügenden Diktaten, erhielt, weil er im Mündlichen ganz wesentlich besser war, als Gesamtzensur teilweise genügend. Gleichwohl

1) Ploetz hat das Kapitel, als dem Lehrplan der Oberrealschule zugewiesen, mit einem Stern versehen. Doch ist il m'est fâché für j'en suis fâché hier wie dort ein grober Fehler und nur durch gründliche Behandlung auszumerzen.

verdient das Diktat bei weitem den Vorzug vor der in der Klasse wiederholt übersetzten und zu Hause vom Mitschüler abgeschriebenen Hausarbeit.

In der ersten Klassenarbeit nach den grofsen Ferien (No. XII) sollte der Schüler zeigen, in wieweit er über das, was ihm hinsichtlich des Gebrauchs der intrans., reflex. und unpersönlichen Verben hintereinander eingeübt war, auch im Durcheinander verfügen könnte. Zugleich sollte er aber in der Bethätigung seiner Selbständigkeit um ein beträchtliches Stück vorwärts gebracht werden, indem fast die Hälfte dieser Wiederholungsarbeit aus nicht vorbereiteten Sätzen bestand. Voraus ging die systematische Wiederholung der betreffenden Regeln nach der Sprachlehre (§ 25—28) und die der Vokabeln zu den französischen Stücken des Lesebuchs (29—33). Letztere wurden im Zusammenhange hintereinander gelesen und übersetzt, so dafs der Schüler einen zusammenfassenden Überblick über das Pensum des vergangenen Vierteljahres und zugleich die wünschenswerte Grundlage für die neue Arbeit hatte. Von dieser waren die 8 vorbereiteten Sätze (1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12) von den einzelnen Schülern in der unten angegebenen abweichenden Form an der Tafel übersetzt worden. Zugleich halfen diese mit den gleichfalls mitgeteilten, in der Arbeit selbst nicht verwerteten Sätzen den gemeinsamen Grund herrichten für die 7 nicht vorbereiteten Sätze (2, 6, 8, 11, 13, 14, 15). Das Ergebnis war: II: 2; II—III: 4; III: 5; III—IV: 5; IV: 8; IV—V: 7. Bei der Beurteilung dieses Ausfalles darf weder die lange Pause (7—8 Wochen nach der letzten Klassenarbeit), noch die gröfsere Zahl nicht vorbereiteter Sätze und das gröfsere grammatische Gebiet aufser acht gelassen werden.

Der Abschlufs des hier beobachteten Verfahrens wurde mit der folgenden Klassenarbeit (No. XIV) erreicht. In ihr sollten die Schüler zeigen, dafs sie Imperfekt und historisches Perfekt in der Hauptsache richtig anzuwenden wissen. Abgeleitet und veranschaulicht wurde die Regel durch eingehende Behandlung des Stückes 34 im Lesebuch (Aventure de quatre matelots.), indem auf die einzelnen Fälle aufmerksam gemacht wurde unter möglichst genauer Anlehnung an den Wortlaut der Regel in der Sprachlehre, so dafs die Einprägung derselben leicht erfolgte. Die Regel wurde ferner geübt durch mündliches und schriftliches Übersetzen des deutschen Parallelstückes: Ein Abenteuer in Spitzbergen. Endlich wurde hier zum ersten Male ein früher eingeprägtes Stück aus der Lektüre (Le tour de la France, p. 75, l. 1—l. 24) dazu benutzt, um unter Zugrundelegung seines Inhaltes und seines Wortschatzes den Schüler zeigen zu lassen, inwieweit er die neue Regel richtig anwenden könnte. Da diese mündliche Vorübung (vgl. hinten zu No. XIV) zufriedenstellend ausfiel, so wurde ein gleichfalls eingeprägtes und abgehörtes Stück aus der Lektüre (Le tour de la France, p. 75, l. 26

—p. 76, l. 12) als Text der Klassenarbeit für die nächste Stunde bestimmt. Es wurde aber hierbei eine Neuerung eingeführt, indem für die Extemporalestunde Abschrift und Übersetzung des Textes verlangt wurde. Dieses Verfahren, welches von jetzt ab immer, auch in der Ersten Klasse, eingehalten wurde, nötigt nicht nur die Gesamtheit der Schüler, der Extemporalestunde auch wirklich zu gedenken, sondern sichert auch einigermaſsen die Beteiligung gewisser nicht so sehr schlecht beanlagter als vielmehr unfleiſsiger Schüler. Natürlich wurden diese Abschriften und Übersetzungen jedesmal nach der Stunde kontrolliert. Auch wurden, um eine Reihe Formenfehler zu vermeiden, von den unregelmäſsigen Verben des zu Grunde zu legenden Textes neben einander sämtliche Imperfekte und historischen Perfekte in der vorhergehenden Stunde gebildet,[1]) dabei auch auf den Bedeutungsunterschied von je connaissais und je connus aufmerksam gemacht. Das Ergebnis war: II: 2; II—III: 4; III: 6; III—IV: 10; IV: 6; IV—V: 2.

Die 22 genügenden Arbeiten beweisen, daſs die Klasse den toten Punkt, der zwischen der eingedrillten und der selbständigen Arbeit liegt, überwunden hat. Dieses Verfahren wird fernerhin beibehalten, selbst auf die Gefahr hin, daſs gelegentlich ein paar Genügend weniger herausspringen, denn durch dasselbe wird, wenn auch in recht bescheidenen Grenzen, eine Art geistiger Selbständigkeit festgelegt, die ja das Endziel jedes erziehlichen Unterrichtes, vor allem aber des fremdsprachlichen sein soll.

Der Vollständigkeit halber setze ich alle Zensuren der Schüler der Dritten Klasse samt der Quartalzensur her:

Zensuren der Dritten Klasse.

Schüler	I Kl.[2])	II D.	III Kl.	IV D.	V Kl.	VI D.	VII Kl.	VIII D.	IX Kl.	X D.	Quartalzensur	XI D.	XII Kl.	XIII D.	XIV Kl.
1. Ab.	2	2/3	2	2	1	3	2/3	3	2/3	2/3	2	2/3	2/3	2/3	2/3
2. Ac.	3	2/3	2/3	2	2/3	2	3	2/3	2/3	2	2	2	2	2/3	2
3. Ad.	2/3	2/3	2/3	2	2	2/3	2/3	3/4	2/3	2/3	2	3	2	2/3	2
4. Be.	2	2	2/3	2	2/3	2	3	2/3	2/3	3	2/3	2/3	2/3	2/3	2/3
5. Bf.	3	3	3	3	2/3	2/3	2/3	2/3	2/3	2	2/3	3	3	3	2/3
6. Bg.	3	2/3	3	3	2/3	3	2/3	3	4	3	2/3	2/3	2/3	3	3
7. Ch.	2/3	2/3	3	3	3	2/3	3	3	3	2/3	2/3	2	2/3	2	3/4
8. Ci.	3	3	3	2/3	2/3	3	3	4	4	4	2/3	3	3/4	3	3/4
9. Ck.	3	3	3	3	3	3	2/3	3	3/4	2/3	3	3	4	3	—

1) Eine derartige Hilfe wird nicht wieder gewährt, da mittlerweile die unregelmäſsigen Verben der Tempus- und Moduslehre wegen im Zusammenhang wiederholt sind, und zwar mit dem gewünschten Erfolg, wie ein Extemporale von 40 Formen bewies.

2) Kl. = Klassenarbeit. D. = Diktat. — Die Zensuren sind der Liste im Klassenbuch entnommen.

Schüler	I Kl.	II D.	III Kl.	IV D.	V Kl.	VI D.	VII Kl.	VIII D.	IX Kl.	X D.	Quartal-zensur	XI D.	XII Kl.	XIII D.	XIV Kl.
10. Dl.	3/4	3	2/3	3	2/3	2	3	2/3	4	3	3	3/4	3	3	3
11. Dm.	3/4	2/3	3	3/4	3	2	2/3	3	3	3	3	2	3	3/4	3
12. Dn.	3	3/4	3	3/4	3	3	3	2/3	3/4	3	3	3	4	3/4	4
13. Eo.	3/4	3	3	4	2/3	2	3	3/4	4	2/3	3	3	3	—	3/4
14. Ep.	3/4	3	3	3/4	—	4	3	4	3/4	3/4	3	3/4	3/4	3/4	3
15. Er.	3	3/4	4	3	3/4	2/3	3/4	3/4	4	3	3/4	3	3	3/4	3
16. Fs.	3/4	3/4	4	4	3/4	3/4	3	3	3/4	3	3/4	2/3	4	3	3/4
17. Ft.	4/5	3/4	4	3/4	3/4	3/4	3/4	3/4	3	3/4	3/4	3	4	3/4	3/4
18. Fz.	3/4	3/4	2/3	3/4	3/4	4	3/4	3/4	3/4	4	3/4	4	4/5	3	3
19. Ga.	3/4	3	4	4	3/4	4	3	3/4	4	3/4	3/4	3	4	3	3/4
20. Gb.	4	3	4/5	4/5	3/4	3	3	3/4	—	2/3	3/4	3	3/4	4	2/3
21. Gc.	3/4	4	4	4	3/4	3/4	3/4	3/4	4	4	3/4	4	4/5	4/5	3/4
22. Hd.	4	3/4	4	4	4	3	4	3	4	3	3/4	2/3	3/4	4	3/4
23. He.	4	3	4	4/5	4	3	3/4	4	4	4	3/4	3/4	3/4	4	3/4
24. Hf.	3/4	3/4	4/5	3/4	—	4	3/4	4	4/5	4/5	3/4	4	4/5	4/5	4
25. Ih.	4	3	4	3	4/5	2/3	4	3	4	4	4	3/4	4/5	4	4
26. Ik.	4	4	4	4	4	3/4	4	4	4/5	4	4	3	4	4	4
27. Il.	4	3	4	4	4/5	3	4	3	4/5	4	4	3/4	4	4	4
28. Km.	4/5	3/4	4/5	4	4/5	4	4	4	4/5	4	4	3/4	4/5	4	3/4
29. Kn.	3/4	3/4	3	4/5	4/5	4/5	4/5	—	4/5	4	4	4/5	4	4	4
30. Ko.	4/5	4/5	4	4	4/5	4	4	4/5	4/5	4	4	4/5	4/5	4/5	4/5
31. Lp.	4/5	4/5	4/5	4	4/5	4/5	4/5	4	4/5	4/5	4	4	4/5	4/5	4/5

Für die Erste Klasse war das Jahrespensum: Syntax des Adverbs und der Fürwörter; Wiederholung der gesamten Formenlehre und Syntax mit besonderer Berücksichtigung der Präpositionen. Da die Regeln der Tempus- und Moduslehre nach Kühn (Kleine französische Schulgrammatik) eingeprägt waren, so wurde diese Grammatik für das laufende Schuljahr beibehalten, zugleich aber das Übungsbuch von G. Ploetz benutzt. Die 26 Schüler der Klasse hatte der Lehrer bereits ein Jahr im Französischen gehabt, sowohl die neuen wie die fünf alten. Die Arbeiten waren vierzehntägig.

Der Klassenarbeit No. 1 ging die Ableitung der Regel über das Adverb aus Lesestück 26 des Übungsbuches (Les Italiens au Théâtre) voraus. In der nächsten Stunde wurden die Vokabeln abgehört und das Stück retrovertiert. Nachdem auch die Regel nach Kühn eingeprägt war, wurde die Übung 26 übersetzt und als schriftliche Hausarbeit aufgegeben mit der Weisung, dafs die Schüler die einzelnen Sätze nach dem Diktat des Lehrers an die Tafel müfsten schreiben können.[1]) Das Diktat begann: „Ihr erinnert

1) Der Hauptzweck war dabei, eine gewisse Sicherheit zu erzielen; nebenbei sollte aber zu selbständigem häuslichen Arbeiten genötigt, auch die bösen Wirkungen eines vielleicht vorhandenen „Schlüssels" abgeschwächt werden.

euch sehr deutlich einer Szene, welcher wir in Mailand beigewohnt haben usw." Als Aufgabe für die Extemporalestunde wurde gegeben Einprägen des Lesestückes 26. Die Übersetzung der aus dem Lese- und dem Übungsstücke hergestellten Umformung[1]) hatte das Ergebnis: II: 1; III: 5; III—IV: 6; IV: 6; IV—V: 8.

Zur Klassenarbeit No. 2 waren an Lesestück 70 des Übungsbuches die Vergleichungssätze geübt, das Stück selbst retrovertiert und aus Kühn, S. 117, die „Vergleichungssätze in Beispielen" eingeprägt worden. Von dem deutschen Übungsstück 70 wurde nur die Hälfte mündlich und schriftlich übersetzt. Dafür wurden in der nächsten Lektürestunde aus dem eben übersetzten Stücke Christophe Colomb, S. 4, Z. 21 bis S. 5, Z. 15, die Vergleichungssätze der hinten angeführten „Vorübung A" gebildet. In der nächsten Stunde wurde ein früher übersetztes und zum Einprägen aufgegebenes Stück (Christophe Colomb, S. 3, Z. 11—39) abgehört und wiederum Beispiele aus dem zuletzt Übersetzten (Christophe Colomb, S. 5) gebildet. (Hinten unter „Vorübung B" aufgeführt.) Für den folgenden Tag wurde das bereits eingeprägte Stück nochmals aufgegeben und in den Text der Klassenarbeit No. 2 sogar einer der vorbereiteten Sätze, um die Aufmerksamen zu belohnen, aufgenommen. Gleichwohl war das Ergebnis recht dürftig: II—III: 3; III: 1; III—IV: 2; IV: 12; IV—V: 7. Die Schüler hatten sehr flüchtig vorbereitet, wie die bei besseren Schülern vorkommenden Fehler: pénétrer für propager; démontrées für découvertes; le cap des Tourneaux für des Tourmentes usw. zeigten. Ihre Flüchtigkeit bewies ich ihnen an No. 3. Aufgabe für die Stunde war, aus Christophe Colomb S. 6, Z. 39 bis S. 7, Z. 33 einzuprägen. Daraus diktierte ich ihnen deutsch, Satz für Satz, langsam das Stück Les Normands — coûteux. Das Ergebnis war: II: 3; II—III: 1; III: 4; III—IV: 7; IV: 10; IV—V: 1. Nun mufsten die, welche IV und IV—V geschrieben hatten, eine Stunde nachsitzen, wobei sie ein entsprechendes Stück aus der Lektüre zu lernen hatten. Wer es konnte, durfte vorher gehen; wer nicht, sollte es am folgenden Tage ansagen. Aber, siehe da, bis zum Ende der Stunde hatten es alle hergesagt! Dieses Mittel wurde von nun an in den Klassen I und III regelmäfsig bei denen angewendet, die in einer sorgfältig vorbereiteten Arbeit „mangelhaft" oder „nicht genügend" schrieben.

Die Wirkung zeigte sich schon in der nächsten Arbeit, bei der freilich der Text von No. 3 zum Teil verwertet wurde, indem das ganze bereits eingeprägte Stück, S. 6, Z. 39 bis S. 7, Z. 33, zu Grunde gelegt wurde. Voraus ging Übersetzen des Lesestückes 77, Ableitung der Regel, Einprägen

1) Vgl. im Anhang No. 1.

des ersten Abschnittes bis révéler, Einprägen der Beispiele für die Negation aus Kühn, S. 117, Absch. 3, mündliches und schriftliches Übersetzen der Vorübung 77 und der Übung 77; 1, Anschreiben der letzteren an die Tafel durch einzelne Schüler nach dem deutschen, gelegentlich vom Text abweichenden Diktat des Lehrers. Endlich wurden in der Lektürestunde im Anschlufs an die eben übersetzte Stelle Christophe Colomb, S. 8, Z. 24 bis S. 9, Z. 10, die Sätze der hinten mitgeteilten „Vorübung zu No. 4“ gebildet. Das Ergebnis war: II: 2; II—III: 1; III: 5; III—IV: 7; IV: 6; IV—V: 3.

Der grammatische Stoff für No. 5, Stellung des persönlichen Pronomens sowie von en und y, war durch Ableitung aus Lesestück 71a sowie Einprägen der Beispiele bei Kühn, S. 119, 2 und 120, wieder aufgefrischt worden. Als Vorbereitung aus dem behandelten Lektürestoff wurden die hinten als „Vorübung zu No. 5“ aufgeführten Beispiele gebildet. Das der Klassenarbeit zu Grunde liegende Stück war S. 11, Z. 3 bis Z. 21. Das Ergebnis war: II: 1; II—III: 3; III: 2; III—IV: 5; IV: 14; IV—V: —.

Die letzte Klassenarbeit war ein Diktat. Der Text war den Schülern bis dahin unbekannt; unterstützt wurden sie durch vorherige Mitteilung einer einzigen Vokabel (les naturels, die Eingeborenen). Der sonstige Wortschatz und der Inhalt lagen in dem Bereiche ihres Wissens infolge der Lektüre der Einleitung zu Christophe Colomb (S. 1—16). Das diktierte Stück findet sich ebenda, S. 23, Z. 15—32, und ist hinten als No. 6 angefügt worden, um zu zeigen, bis wie weit das Können der Schüler hinsichtlich der Wiedergabe eines ihnen bis dahin fremden Textes geht. Das Ergebnis war: II: 2; II—III: 6; III: 5; III—IV: 5; IV: 6; IV—V: 1.

Den Schlufs der schriftlichen Arbeiten des Quartals bildete, dem Ortsgebrauch entsprechend, eine für die Beurteilung nicht über den Wert einer Schönschreibübung hinausgehende Hausarbeit, deren Text, Übung 71a, 2, wiederholt in der Klasse übersetzt worden war.

Hervorgehoben zu werden verdient, dafs sich die Leistungen im unvorbereiteten Diktat und in den grammatischen Arbeiten deckten. Nur die beiden Schüler Sz. und Tb., die mir durch ihre verhältnismäfsig rege Aufmerksamkeit und ihre infolgedessen richtige Beantwortung von Verstandesfragen, im übrigen aber als unfleifsig auch in den anderen Fächern bekannt waren, hatten „genügend“ bezw. „ziemlich gut“ geschrieben gegenüber mangelhaften Leistungen in ihren sonstigen Arbeiten. Aber auch ihnen war es nur dadurch möglich geworden, dafs sie stets zu sorgfältiger, das einzelne Wort genau ins Auge fassender Präparation genötigt worden waren.

Das Verzeichnis sämtlicher Zensuren der Ersten Klasse mag hier gleichfalls folgen:

Zensuren der Ersten Klasse.

Schüler	1 Kl.	2 Kl.	3 Kl.	4 Kl.	5 Kl.	6 D.	7 H.[1])	Quartalzensur
1. Lr. . .	2	2/3	2	2	2	2/3	2	2
2. Ls. . .	3/4	2/3	2/3	2	2/3	2	2	2
3. Mt. . .	3	3	2	3	3	2/3	2	2/3
4. Mz. . .	3	2/3	2	3/4	2/3	2/3	2	2/3
5. Na. . .	3	3/4	3	2/3	3	3	2	2/3
6. Nc. . .	3/4	4	3/4	3	2/3	2/3	2/3	2/3
7. Nd. . .	3/4	4	3	3	3/4	3/4	2/3	3
8. Of. . .	3/4	4	3	3	4	3/4	2/3	3
9. Og. . .	3/4	4	3	3	4	3/4	—	3/4
10. Ok. . .	3	4	4	3/4	3/4	2	2/3	3/4
11. Pl. . .	4	4	3/4	3/4	3/4	3	2/3	3/4
12. Pm. . .	4/5	4/5	3/4	3/4	3/4	2/3	2	3/4
13. Pn. . .	4/5	4/5	3/4	3/4	3/4	3/4	2/3	3/4
14. Ro. . .	3	—	4	—	4	3	4	3/4
15. Rp. . .	4/5	3/4	4	3/4	4	3	2/3	3/4
16. Rs. . .	3/4	4	3/4	4	4	3/4	2	3/4
17. St. . .	4	4	4	3/4	4	4	2	3/4
18. Sz. . .	4/5	4/5	3/4	4	4	3	3/4	4
19. Ta. . .	4/5	4	3/4	4	4	4	—	4
20. Tb. . .	4	4	4	4/5	4	2/3	2/3	4
21. Td. . .	4	4/5	4	4/5	—	—	3/4	4
22. Ug. . .	4	4	4/5	—	4	4	3	4
23. Ul. . .	4/5	4	4	4/5	4	4	2	4
24. Vm. . .	4/5	4/5	4	4	4	4	2	4
25. Vn. . .	4/5	4/5	4	4	4	4/5	4	4
26. Vr. . .	4	4/5	4	4	4	4	3	4

Die Schüler Ta., Tb., Td., die als genügend im Französischen versetzt waren, aber während des verflossenen Quartals sich haben gehen lassen, werden wieder herangeholt, indem sie bei allem zu Präparierenden, Einzuprägenden oder Auswendigzulernenden darangenommen und, wenn sie nichts wissen, in die Wohnung des Lehrers zum Ansagen bestellt werden, ohne daſs darüber die anderen Schüler aus dem Auge gelassen werden. Von den übrigen Mangelhaften besinnt sich vielleicht auch noch einer, ebenso wie einer von den diesmal Genügenden noch abfallen kann.[2])

Bis zum Beginn des dritten Quartals werden im Anschluſs an das vorgeschriebene grammatische Pensum die Klassenarbeiten in derselben Weise

1) = Hausarbeit.

2) Am Ende des zweiten Quartals genügten Tb. und Td.; Ta. trat aus. Ug. besserte auch sein mangelhaft aus, während Pm. und Pn. mangelhaft wurden. Von den 25 waren 5 immer auf mangelhaft geblieben.

angefertigt wie bisher. Von da an werden mit Rücksicht auf die im Anfang des vierten Quartals fällige Prüfungsarbeit leichtere Übersetzungen abgerundeten Inhalts geschrieben. Nebenher gehen kursorische Übersetzungen aus den „Wiederholungsstücken" im Ploetz, die thunlichst oft nach dem deutschen Diktat des Lehrers von den einzelnen Schülern an die Wandtafel geschrieben werden. Dabei werden beständig grammatische und phraseologische Fragen erörtert.

Um vor Augen zu führen, welche Arbeit ein Schüler der Ersten Klasse in der Extemporalestunde zu leisten hat, ist hinten der deutsche Text einer Klassenarbeit, No. 2, mitgeteilt worden. Zugleich soll eine Nebeneinanderstellung des französischen Textes derselben Arbeit und der entsprechenden Stellen der Lektüre darthun, welche Hilfe das Eingeprägte gewährte.

No. 2.	Christophe Colomb, S. 3, Z. 11—39.
1. Plus les Portugais avançaient dans le sud, moins ils semblaient atteindre cette extrémité du continent qu'il fallait doubler pour gagner la mer des Indes.	Plus on avançait dans le sud, plus cette extrémité du continent qu'il fallait doubler pour gagner la mer des Indes, semblait reculer.
2. Plus toute crainte de cette ligne redoutable était bannie, plus le nombre des régions découvertes augmentait.	Dès lors toute crainte est bannie. On a franchi cette ligne redoutable ...., les expéditions se succèdent sans relâche, et chacune revient après avoir augmenté le nombre des régions découvertes.
3. Avec le Congo on avait découvert un nouveau ciel et des étoiles plus brillantes que l'on n'en avait vu dans l'hémisphère boréal.	Déjà, avec le Congo, on avait découvert un nouveau ciel et des étoiles inconnues.
4. Le mérite du navigateur Diogo Cam n'est pas aussi grand que celui de Dias, à qui il faillit ravir l'honneur d'avoir reconnu la pointe australe du continent.	.... Diogo Cam .... faillit ravir à Dias l'honneur d'avoir reconnu la pointe australe du continent.
5. Les Africains ramenés par Diogo Cam à Lisbonne s'y firent baptiser et s'instruisirent des dogmes de la foi chrétienne avec autant de ferveur qu'on les croyait dignes de la propager à leur retour au Congo.	.... il ramena à Lisbonne un ambassadeur nommé Caçuta avec une suite nombreuse d'Africains, qui tous venaient s'y faire baptiser et instruire des dogmes de la foi qu'ils devaient propager à leur retour au Congo.

6. Le courageux navigateur résolut de nommer ce grand cap le cap des Tourmentes: tant il lui avait fallu essuyer de périls et de tempêtes avant de le doubler.	Enfin ils découvrirent ce grand cap .... que le navigateur, avec ses compagnons, nomma le Cap des Tourmentes, en souvenir des périls et des tempêtes qu'il leur avait fallu essuyer avant de le doubler.

Ein Vergleich zeigt, dafs wörtliches Auswendiglernen des Textes noch kein „genügend" sicherte. Vor allem hatte sich der Schüler mit den einzelnen Bestandteilen des Originals so vertraut zu machen, dafs er über sie auch verfügen konnte, wenn sie aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang herausgerissen waren. Ferner wurde aufser der sicheren Anwendung der Regel — Unterschied von si, aussi, tant, autant; Stellung von plus, moins und tant; Gebrauch des imparfait im Vergleichungssatze; Zusatz von ne — von ihm in Satz 3, 4, 5 richtige Übersetzung von Zusätzen verlangt, in denen er ganz auf seine eigenen Füfse gestellt war. Auch zeigt Satz 5, wie bei aller Bezugnahme auf den Text der Schüler gewöhnt wird, sich bei der Vorbereitung klar zu machen, dafs „sich taufen **lassen**" se **faire** baptiser heifst, „sich **unterrichten über** seinen Glauben" s'instruire **de sa** religion, „**bei** ihrer Rückkehr" **à** leur retour. Zugleich ist auf früher Behandeltes zurückgegriffen: „Jemanden **für** würdig **halten**" croire **q. digne**; Infinitiv-Konstruktion bei digne **de** faire qc., résoudre **de** faire qc. Auch eine oft falsch gebildete Form wird aufgefrischt: ils s'instru**isirent**. Ferner nötigte den Schüler der deutsche Text, richtig zu konstruieren, indem er in „**ihn** auszubreiten" das **ihn** auf den Glauben bezieht und durch **la** wiedergiebt. Endlich mufs ihm die richtige Übersetzung von „**man** mufste" (Satz 1) durch **il** fallait und von „er hatte müssen" (Satz 6) durch il **lui** avait fallu gegenwärtig sein.

Die Zeit, die der Schüler hat, um seine Klassenarbeit anzufertigen, beträgt ungefähr 40 Minuten, da von den verfügbaren 55—60 Minuten — Unterrichtsstunde nebst der darauf folgenden Pause — 15—20 Minuten für das Diktieren des Textes abgehen. Diese Zeit reicht aus, um fünf bis sechs Sätze von mäfsigem Umfange und mit gegebener Phraseologie zu übersetzen und aufmerksam durchzulesen. Mehr Zeit ist von Übel, nicht nur, weil sonst die Augen auf das Heft des Nachbars oder des Vordermannes spazieren gehen, sondern, weil der Schüler im Hinblick auf die für die Prüfungsarbeit gewährte Frist mit seiner Zeit haushalten lernen soll. Dort soll er in der dreifachen Zeit — in zwei Stunden — einen zwar nicht schweren, aber unbekannten Text von 150—180 Wörtern ins Unreine übersetzen, durchsehen, sehr sauber ins Reine schreiben und wiederum durchsehen, und dies alles im Banne des Prüfungsfiebers.

Was die Korrektur der Klassenarbeit angeht, so brauche ich für die Dritte Klasse $2\frac{1}{2}$, für die Erste Klasse $3\frac{1}{2}$ Stunden im Durchschnitt.[1] Da die Arbeiten bei der Rückgabe wohl ausführlich besprochen werden, aber, um den Schüler zu neuem Nachdenken über seine Fehler zu nötigen, ihm die Verbesserung nicht diktiert wird, so kommt die Zeit für die Durchsicht einer ersten und einer zweiten Verbesserung bezw. Abschrift hinzu. Dafür hat aber der Lehrer am Ende den Trost, dafs er nicht nötig hat, bedenkliche Wippchen zu machen, um sich die wünschenswerte Anzahl genügender Prüfungsarbeiten zu sichern.

Bei dem hier geschilderten Verfahren wird, um mich des Wortlautes der Reifeprüfungs-Ordnung zu bedienen, der Schüler nicht nur befähigt, „ein nicht zu schweres deutsches Diktat ohne gröbere Fehler in die fremde Sprache zu übertragen“, sondern er kann auch „leichte historische und beschreibende Prosa mit grammatischem Verständnisse und ohne erhebliche Hilfe übersetzen.“ Auch „in dem mündlichen Gebrauch der Sprache hat er einige Übung erlangt“; denn bei der Lektüre, der Retroversion, der Übersetzung und der Vorbereitung ist er beständig zu fliefsendem Sprechen im Chor und einzeln angehalten worden. Der so vorbereitete Schüler kann, wenn er im übrigen das Zeug dazu hat, nicht nur getrost die Ober-Realklassen besuchen, sondern bringt auch in den kaufmännischen oder technischen Beruf die nötige sprachliche Vorbildung mit. Sollte ihn der Zufall ins Ausland verschlagen, so müfste er sehr kurzsichtig sein, wenn er schliefslich nicht merken sollte, dafs er bei der Unmöglichkeit, infolge der geringen Stundenzahl und seiner von Hause aus geringen sprachlichen Anlage, alles in der Schule zu lernen, doch das bessere Teil erwählt hat, nämlich eine gute Grundlage.

Anhang.

No. I.

Emploi des verbes auxiliaires **avoir** et **être**. (Imitation du morceau intitulé: Retour de Napoléon de l'île d'Elbe.)

A la nouvelle que le prince Henri avait débarqué au port de Kiel, une joie universelle avait éclaté parmi les habitants de cette ville. Même bien des ouvriers fort occupés avaient succombé à la tentation et avaient assisté à son débarquement. Alors on vit à quel point le frère de notre

1) Nebenher geht eine Korrektur im Englischen (Klasse II mit 28 Schülern — vierzehntägig und jedes Quartal eine Hausarbeit aufserdem) und im Deutschen (Klasse III mit 31 Schülern — vierwöchentlicher Aufsatz).

empereur était devenu populaire. Dès que son vaisseau eut paru à l'horizon, on était allé hisser son pavillon sur les édifices publics. Deux bataillons d'infanterie avaient marché à sa rencontre. Bientôt la nouvelle de son débarquement était arrivée à Berlin, où les autorités étaient convenues de présenter au prince une adresse de félicitation.

No. II.

Dictée. (Ploetz, Übungsbuch. No. 29. En 1814—attente.)

No. III.

Verbes conjugués tantôt avec **avoir**, tantôt avec **être**.

Un jour Iulien demanda à son frère aîné s'ils avaient monté ou descendu la vallée du Rhône. Celui-ci répondit qu'ils avaient passé successivement par les villes suivantes: Mâcon, Lyon, Valence; il était donc évident qu'ils avaient descendu cette vallée. »Maintenant, continua-t-il, tout danger est passé pour nous. Chaque soir nous avons trouvé un toit hospitalier, où nous avons couché tranquillement. Quand je me levais, tu étais encore couché. Depuis notre départ notre situation n'a pas empiré, mais tout est changé. Pendant notre voyage nous avons échappé à beaucoup de dangers, et nos desseins n'ont jamais échoué.«

[Hierzu die Vorübung: Nos jeunes amis avaient-ils monté ou descendu la vallée du Rhône? — Comme ils avaient passé successivement par etc. ...]

No. IV.

Dictée. (Ploetz, Übungsbuch No. 30. L'Inondation. Lundi dernier — qu'ils sont échappés; mit Ausnahme des Satzes: Au même instant — par les eaux.)

No. V.

Verbes pronominaux. (Imitation du morceau intitulé: Napoléon à Sainte-Hélène.)

Comme votre cousin s'est habitué à se promener à cheval, il ne pourra plus se passer de cet exercice sans danger. Aussitôt qu'il se sera procuré un cheval et qu'il se sera servi assez régulièrement de cet animal, il s'apercevra que les suites de l'inaction ne se manifesteront plus. Il s'endormira aisément et il n'aura pas besoin de s'entretenir jusqu'à minuit. Il se lèvera avant que le soleil se soit levé, et il ne se recouchera pas avant qu'il se soit couché. L'affreux état où il se trouve en se passant du sommeil, s'appelle insomnie.

[Hierzu die Vorbereitung: Si vous vous êtes habitué à vous promener à cheval, vous ne pourrez plus vous passer etc. ...]

No. VI.

Dictée. (Bruno. Le tour de la France, p. 69 l. 19—l. 29 ... à l'interroger.)

No. VII.

Questions et Réponses. (Le tour de la France, p. 70.)

— Qu'est-ce que les enfants firent après être rentrés chez eux? — Ils échangèrent quelques mots avec leur mère.

— Qu'est-ce qu'ils firent ensuite? — Ils s'approchèrent d'André et de Julien.

— Quelle question André leur adressa-t-il? — Il leur répéta la question qu'il avait adressée à l'hôtesse: — Est-ce que vous avez des vers à soie dans la maison, et pourrait-on en voir?

Les enfants ne pouvaient leur en montrer, parce que la saison était trop avancée et que les éducations de magnans étaient déjà finies.

— Qu'est-ce que leur sœur aînée faisait dans la pièce voisine? — Elle était en train de dévider les cocons de la récolte.

— Où était-elle? — Elle était assise auprès de la fenêtre devant un métier à dévider.

No. VIII.

Dictée. (Ploetz, Übungsbuch No. 31. Napoléon à Sainte-Hélène. Les suites — sur le temps.)

No. IX.

Verbes impersonnels. (Exercice sur le morceau 33. Éloge Douteux.)

Voltaire ne manquait pas de censeurs. Il partageait le sort de tous les génies universels. En admettant qu'ils ont réussi dans tous les genres de littérature, les jurisconsultes leur reprochent de manquer de connaissances. Les théologiens regrettent qu'ils se soient avisés d'écrire sur des matières religieuses. Les mathématiciens s'étonnent qu'ils se soient mêlés de mathématiques. Même les historiens sont fâchés qu'ils aient traité l'histoire, et ils sont d'avis qu'ils y ont échoué. Est-ce qu'il se trouvera jamais des génies qui réussissent à satisfaire tous les hommes? Malheureusement la plupart des hommes sont bien aises de leur découvrir de petites fautes.

No. X.

Dictée. (Le tour de la France, p. 72, l. 21—p. 73, l. 3.)

No. XI.

Dictée. (Le tour de la France, p. 75, l. 17—l. 28.)

No. XII. (Répétition.)

1. N'était-elle pas partie pour la France? 2. Les ennemis ont déjà marché sur notre ville. 3. Pourquoi ne vous étiez-vous pas endormis? 4. Notre situation n'a pas empiré. 5. Le bourgeois n'a jamais brigué l'honneur d'épouser la fille d'un gentilhomme. 6. On avait beaucoup ri dans cette société. 7. Que deviendra votre sœur? 8. Le pape Benoît n'avait pas honte de sa naissance. 9. La guerre n'aurait pas éclaté. 10. Il est sûr que vous vous en repentirez plus tard. 11. Pourriez-vous vous passer de cet exercice? 12. Comment vous appelez-vous? 13. Nous étions couchés depuis deux heures. 14. Pourquoi vous méfiez-vous de cet homme? 15. Est-ce que vous manquez d'argent?

(Hiervon waren nicht besprochen die Sätze 2, 6, 8, 11, 13, 14, 15; die übrigen aber in folgender Form: 1. N'étiez-vous pas partis pour la France? 3. Pourquoi ne s'était-il pas endormi? 4. Votre situation n'avait-elle pas empiré? 5. Il ne briguera jamais l'honneur d'épouser la fille d'un gentilhomme. 7. Que deviendront ces pauvres enfants? 9. La guerre avait-elle déjà éclaté? 10. Je suis sûr que tu t'en repentiras plus tard. 12. Comment s'appelle-t-il? Aufserdem waren von den einzelnen Schülern folgende Sätze vorher noch angeschrieben worden: N'aviez-vous pas couru aux portes? — Pourquoi êtes-vous restés si longtemps? — Les eaux sont montées trop haut. — Les chevaux avaient disparu dans l'obscurité. — Ne t'en étais-tu pas aperçu? — La condition de la nièce n'avait pas changé par ce mariage. — Il n'aurait pas refusé de donner à sa nièce un petit présent.)

No. XIII.

Dictée. (Ploetz: 34. Aventure de quatre matelots: Avec leurs douze coups — du sang de renne tout chaud.)

No. XIV.

Imparfait et Parfait défini. (Le tour de la France.)

Comme André était fort alarmé de l'état où se trouvait son frère, il courut chercher le médecin qui ne demeurait pas trop loin de la maison de l'excellente femme. Lorsqu'il atteignit la demeure du médecin, il apprit que ce dernier était absent. En l'attendant avec anxiété, André s'assit auprès du lit de son frère. Ses yeux étaient fixés avec tendresse sur le visage accablé de Julien, qui avait le délire et murmurait tout bas des

mots sans suite. André se pencha vers l'enfant et lui demanda ce qu'il désirait. Julien ne reconnaissait pas son frère et d'une voix lente, accablée il répondit qu'il voudrait retourner à sa maison.

(Vorübung: Les voyageurs ne remontèrent pas dans le char à bancs, car il était brisé. Ils allérent ensuite chercher de l'aide. Enfin on traîna la voiture jusque chez un charron qui demeurait dans le plus prochain village. Comme Julien ne pouvait marcher, André résolut de porter le petit garçon qui se désolait. Le frère aîné ne se tourmentait pas, car il se rappelait les cent francs qu'ils avaient à eux. Il profita plus tard de ces économies lorsqu'ils prirent le chemin de fer. Les deux enfants arrivèrent bientôt au bourg qui était voisin de l'accident. Ils y furent installés chez une femme qui était pleine de bonté. Le petit Julien se plaignait de nouveau de ce violent mal de tête lorsqu'on vint le coucher, mais il ne put dormir.)

No. 1.

Emploi de l'Adverbe. (Imitation du morceau intitulé: Les Italiens au théâtre.)

Les contemporains de Shakespeare se plaignaient aussi amèrement de la conduite peu convenable des jeunes gentilhommes anglais. Ceux-ci, assis sur des escabeaux, encombraient la scène généralement peu étendue. Au lieu de faire le moins de bruit possible et de causer tout bas, ils ennuyaient impunément leurs voisins par leur bavardage insupportable. Non contents de se conduire si grossièrement, ils s'installaient commodément sur la scène comme s'ils étaient chez eux, et ils causaient tout haut sans égard pour les autres spectateurs, qui avaient payé leurs places assez cher et qui en vain réclamaient timidement le silence. On ne saurait s'étonner qu'avec des interruptions pareilles, un acteur restât court ou chantât faux. Qui pis est, on voyait clairement qu'ils faisaient du bruit exprès pour troubler et vexer les autres spectateurs. Quel triste aspect que celui de ces spectateurs élégamment vêtus et appartenant évidemment à la meilleure société!

No. 2.

Comparaison d'égalité et d'inégalité. (Christophe Colomb.)

(Deutscher Text: 1. Je mehr die Portugiesen nach dem Süden vordrangen, um so weniger schienen sie jenen äufsersten Punkt zu erreichen, welchen man umsegeln mufste, um ins Indische Meer zu gelangen. 2. Je mehr jede Furcht vor jener schrecklichen Linie gehoben war, um so mehr nahm die Zahl der entdeckten Landstriche zu. 3. Mit dem Congo hatte

man einen neuen Himmel und strahlendere Sterne entdeckt, als man (deren) auf der nördlichen Halbkugel gesehen hatte. 4. Das Verdienst des Seefahrers Diogo Cam ist nicht so groſs wie das des Diaz, den er beinahe um den Ruhm gebracht hätte, die Südspitze des Festlandes erforscht zu haben. 5. Die von Diogo Cam nach Lissabon gebrachten Afrikaner lieſsen sich daselbst taufen und unterrichteten sich mit soviel Eifer über die Grundlehren des christlichen Glaubens, daſs man sie für würdig hielt, ihn bei ihrer Rückkehr nach dem Congo auszubreiten. 6. Der mutige Seefahrer beschloſs, jenes wichtige Vorgebirge das Kap der Stürme zu nennen; soviel Gefahren und Stürme hatte er bestehen müssen, bevor er es umsegelte.)

1. Plus les Portugais s'avançaient dans le sud, moins ils semblaient atteindre cette extrémité du continent qu'il fallait doubler pour gagner la mer des Indes. 2. Plus toute crainte de cette ligne redoutable était bannie, plus le nombre des régions découvertes augmentait. 3. Avec le Congo on avait découvert un nouveau ciel et des étoiles plus brillantes que l'on n'en avait vu dans l'hémisphère supérieur (boréal). 4. Le mérite du navigateur Diogo Cam n'est pas aussi grand que celui de Dias, à qui il faillit ravir l'honneur d'avoir reconnu la pointe australe du continent. 5. Les Africains ramenés par Diogo Cam à Lisbonne s'y firent baptiser et s'instruisirent des dogmes de la foi chrétienne avec autant de ferveur qu'on les croyait dignes de la propager à leur retour au Congo. 6. Le courageux navigateur résolut de nommer ce grand cap le Cap des Tourmentes: tant il lui avait fallu essuyer de périls et de tempêtes avant de le doubler.

[Hierzu Vorübung A: 1. Après avoir remonté la côte d'Afrique jusqu'à l'île da Cruz, les équipages déclarèrent ne vouloir aller plus loin: tant ils étaient abattus par les dangers. 2. Les marins portugais étaient plus épuisés par la mauvaise qualité et la rareté des vivres qu'ils n'étaient abattus par les dangers qu'ils venaient d'affronter. 3. Dias se sépara de ce pilier avec autant d'amertume que s'il y avait laissé un fils exilé à jamais. 4. Il se représentait que dans cette expédition lui et tous ses gens avaient couru plus de périls que d'autres n'en avaient affronté dans plusieurs voyages successifs.

Vorübung B: 1. Le courageux navigateur résolut de nommer ce grand cap le Cap des Tourmentes: tant il lui avait fallu essuyer de périls et de tempêtes avant de le doubler. 2. Plus la découverte de la route des Indes était proche, plus les vastes projets de Jean II pour l'extension du commerce et de l'influence de sa patrie devenaient réalisables. 3. En substituant à ce nom de cap des Tourmentes celui de cap de Bonne-Espérance, Jean II fit preuve de plus d'intuition que ne lui en supposaient ses contemporains. 4. En se montrant aussi ferme que les équipages étaient indécis, Dias réussit

à atteindre, à vingt-cinq lieues de la Cruz, une rivière qu'il appela, du nom de son second, Rio Infante. (En se montrant ferme autant que ...)]

No. 3.

Wiedergabe eines eingeprägten Stückes nach deutschem Diktat.

Les Normands scandinaves avaient certainement débarqué sur ces côtes inconnues. Les colons du Groënland avaient exploré la terre de Vinland. Mais telle était la disposition des esprits à cette époque, telle était l'improbabilité de l'existence d'un monde nouveau, que ce Groënland, ce Vinland, ce Labrador n'étaient considérés que comme un prolongement des terres européennes. Les navigateurs du quinzième siècle ne cherchaient donc qu'à établir des communications plus faciles avec les rivages de l'Asie. En effet, la route des Indes, de la Chine et du Japon, contrées déjà connues par les merveilleux récits de Marco Polo, cette route qui traversait l'Asie Mineure, la Perse, la Tartarie, était longue et périlleuse. D'ailleurs, ces »voies terrestres« ne peuvent jamais devenir commerçantes; les transports y sont trop difficiles et trop coûteux.

No. 4.

Négations. (Christophe Colomb.)

1. Au quinzième siècle, personne ne supposait l'existence d'un nouveau continent par des raisons d'équilibre ni de pondération du globe terrestre. 2. Le Groënland, le Vinland et le Labrador n'avaient jamais été considérés que comme un prolongement des terres européennes. 3. Bien que quelques parties du continent américain eussent été réellement découvertes, les Portugais n'avaient jamais rien deviné de l'existence d'un monde nouveau. 4. Les colons du Groënland avaient exploré la terre de Vinland sans le secours de personne. 5. Les Portugais ne doutaient pas que leurs marins n'établissent des communications plus faciles avec les rivages de l'Asie, mais ils doutaient que les transports y fussent moins difficiles et moins coûteux. 6ᵃ. La recherche d'un passage aux Indes par l'Océan intéressait les Portugais plus vivement qu'elle ne captivait l'esprit des autres populations riveraines de la Méditerranée. 6ᵇ. La recherche ... n'intéressait pas les Portugais plus vivement qu'elle captivait ...

[Hierzu die Vorübung: 1. Les rivages orientaux étaient beaucoup moins proches que ne le croyaient les partisans d'Aristote et de Strabon. 2. Les Portugais ne doutaient pas que la pièce de bois ornée de sculptures ne provînt d'un continent peu éloigné, mais ils doutaient que ces ornements fussent anciens. 3. Personne ne semble avoir accompagné le pilote du roi de Portugal qui avait navigué à quatre cent cinquante lieues au large du

cap Saint-Vincent. 4. Au quinzième siècle, les marins n'avaient jamais rien entendu dire de l'existence du Gulf-Stream. 5. Dans cette époque, on n'avait jamais attribué à ces épaves américaines qu'une origine purement asiatique.

No. 5.

Pronoms personnels conjoints. (Christophe Colomb.)

1. Tout en fabriquant des livres à images, des globes terrestres, des cartes géographiques, des plans nautiques, Colomb n'abandonna pas ses travaux scientifiques et littéraires: rien n'aurait pu l'en détourner. 2. Loin de se railler de ces discussions relatives aux routes de l'ouest et à la facilité des communications par l'Occident entre l'Europe et l'Asie, le futur découvreur s'y intéressait vivement. 3. Quant à l'opinion d'Aristote sur la distance relativement courte qui séparait les rivages extrêmes de l'ancien continent, Colomb s'y en rapportait aussi. 4. On ne saurait nier que le célèbre astronome florentin Toscanelli ne lui ait fait parvenir des nouvelles importantes. C'est lui qui lui a fait connaître quelques idées favorables à sa tentative de gagner les Indes par les routes de l'ouest. 5. En ne se laissant jamais décourager, il parvint à acquérir une instruction très supérieure à celle des marins de son temps.

[Vorübung hierzu: 1. Quant aux marins portugais du quinzième siècle, Martin Behaim et deux médecins de Henri de Portugal leur ont fait connaître le moyen de se guider sur la hauteur du soleil et d'appliquer l'astrolabe aux besoins de la navigation. 2. Les Portugais ignoraient que ce fût le Gulf-Stream qui, en se rapprochant des côtes européennes, leur avait fait parvenir ces épaves d'une origine purement asiatique. 3. Les savants qui croyaient à la proximité des rivages orientaux, s'en rapportaient aux opinions d'Aristote et de Strabon. (... ils s'y en rapportaient). 4. La question commerciale de la route de l'ouest se traitait donc journellement en Espagne, en Portugal, en Italie, ce qui nous fait voir que les populations riveraines de la Méditerranée s'y intéressaient vivement.]

No. 6.

Dictée non préparée. (Chr. Col., p. 23, l. 15 — l. 32.)

Il faut faire ici une observation très importante, car elle résulte de l'état des connaissances géographiques à cette époque: c'est que Colomb se croyait arrivé aux terres d'Asie. Cipango est le nom que Marco Polo donne au Japon. Cette erreur de l'Amiral, partagée par tous ses compagnons, il faudra bien des années pour la reconnaître, et, ainsi que nous l'avons dit déjà, le grand navigateur, après quatre voyages successifs aux îles, mourra

sans savoir qu'il a découvert un nouveau monde. Il est hors de doute que les marins de Colomb, et Colomb lui-même, s'imaginaient avoir rencontré, dans cette nuit du 12 octobre 1492, soit le Japon, soit la Chine, soit les Indes. C'est ce qui explique comment l'Amérique porta si longtemps le nom d'»Indes occidentales«, et pourquoi les naturels de ce continent sont encore désignés sous la dénomination générale d'»Indiens«, au Brésil et au Mexique aussi bien qu'aux États-Unis.

No. 7.

Übersetzung von Ploetz, Übung 71a. 2. (Dialog) als häusliche Arbeit.

---

8. Landschaftliche Einzelbilder aus der Umgebung von Halle a. S. zur Gewinnung geographischer Begriffe und Gesetze.

Von Dr. Gustav Hergt (Halle a. S.).

A. Landschaftliche Einzelbilder.

I. Das obere Saalthal.

1. Wege aller Art führen von Halle nach dem oberen Saalthale bei Beesen und Ammendorf: die Thüringer Eisenbahn (6 km), dieser parallel die Merseburger Chaussee, beide Hauptverkehrsstrafsen in südlicher Richtung, der Feldweg nach der Broihanschenke, der Kommunikationsweg über Bölberg und Wörmlitz, der Fufsweg (Pfad) am rechten Saalufer.

2. Am Wörmlitzer Wege liegt der von Akazien umschattete Gesundbrunnen, eine eisenhaltige Mineralquelle mit unterirdischem Abflufs nach der Saale.

3. Nachdem man das Weichbild der Stadt verlassen und die Grenze von Stadt- und Saalkreis überschritten, betritt man die Dörfer Bölberg und bald darauf Wörmlitz. Die Häuser, meist ein- oder zweistöckig, einige mit Weinspalier, sind regellos aneinander gereiht. Zu einem Wirtschaftshofe gehören Wohnhaus, Scheune, Ställe. Eine neue, hohe, städtisch gebaute, geschlossene Häuserreihe jedoch giebt Bölberg bereits das Gepräge eines Vorortes von der Grofsstadt Halle.

Die Beschäftigug (Beruf) der ländlichen Bevölkerung ist naturgemäfs Ackerbau und Viehzucht; Oberhaupt der Kirchengemeinde ist der Pfarrer (Pastor), der politischen der Schulze (Ortsrichter); öffentliche Gebäude sind Kirche, Schule, Gemeindehaus.

4. Hinter Wörmlitz führt der Weg zu einer Anhöhe empor, auf der neben einem tiefen Bahneinschnitt der zweigleisigen Kasseler Bahn eine Windmühle steht. Noch einige hundert Schritte und es bietet sich uns ein weites Gesichtsfeld. Himmelsgewölbe, Scheitelpunkt (Zenith), Horizontlinie. Zur Bestimmung der Himmelsgegenden dient die Sonne, der Kompaſs oder auch die Marktkirche in Halle, die, wie auch viele andere, eine westöstliche Richtung hat. Im W. zeigt sich die dunkle Thalfurche der Saale, jenseits derselben ein heller Landrücken als linker Thalrand, im S. Beesen nebst Ammendorf, dahinter Merseburg, im N. die Heide, der Petersberg und Halle; wir stehen auf einer weit ausgebreiteten Hochebene, die teils steil, teils sanft zum Flusse abfällt.

5. Den Boden dieser Ebene bildet Humus, ein fruchtbarer Geschiebelehm des älteren Diluviums, ein Produkt der Eiszeit, deren Gletscher uns von dem skandinavischen Gebirge die erratischen Blöcke (Findlinge) zuführten von der Art, wie sie am Rande des Beesener Weges liegen. Ihre Rundung und Übereinstimmung mit dem nordischen Gestein bekunden zur Genüge die Abstammung und die Bearbeitung während der weiten Reise. — Getreidearten: Wintergetreide (Weizen, Roggen), Sommergetreide (Gerste, Hafer), ferner Hülsenfrüchte, Zuckerrüben, Kartoffeln etc. — Feldtiere: Hasen, Hamster, Feldmäuse; Rebhühner, Feldsperlinge, Feldtauben etc.

6. Im scharfen Gegensatz stehen Hochebene und Tiefebene bei der Broihanschenke, die, am Rande gelegen, besonders in der ersten Frühlingszeit eine schöne Aussicht über die reichbewässerte, grüne Fluſsniederung im W. gewährt. Den Übergang beider Formen der Erdoberfläche bildet ein steiler Abhang mit einem Böschungswinkel von 30°. Thalrand, Thalwand, Thalsohle. (Vergl. Berg- und Wiesenufer an der Wolga.)

7. Die 3 km breite Fluſsniederung, die Aue genannt, zu der unterhalb der Broihanschenke eine Steinbrücke, bei Beesen für Fuſsgänger eine Floſsbrücke, für Wagenverkehr eine Furt durch die Weiſse Elster führen, besteht aus fettem Schwemmland, Fluſsalluvium, entstanden aus den Sinkstoffen (Sedimenten) der Weiſsen Elster und Saale. (Vergl. die Goldene Aue.) — Auf diesem feuchten, stellenweis sumpfigen Boden wachsen Erlen, Weiden, Schilfrohr, Wiesen, überhaupt Feuchtigkeit liebende Pflanzen. — Zur Flora (Vegetation, Pflanzenwelt) paſst die Fauna (Tierwelt). Sumpfvögel: Störche, Fischreiher, Kraniche, Kiebitze, Wildenten, Schnepfen etc. (Vergl. Deltaboden, Warthe- und Oderbruch, Flamingo und Ibis im Nilthal.)

8. Die Lage der Ortschaften im oberen Saalthale verdient Beachtung. Ammendorf und Beesen, Wörmlitz und Bölberg liegen auf dem

hohen, rechten Ufer unmittelbar am Fluſs, die sogenannten Auedörfer dagegen wegen der Überschwemmungsgefahr abseits vom flachen, linken Ufer an der Kante von Thalsohle und Thalgehänge, Röpzig ausgenommen, aber hinter einem hohen Damme. (Vergl. die Dünen und Deiche an der See, die Lage der Städte an der unteren Weichsel.)

9. Die Thalwand des rechten Ufers bei Beesen giebt zu geologischen Beobachtungen Gelegenheit. Zwei Erdschichten treten hier zu Tage, von denen die obere (das Hangende) aus fruchtbarem, mit runden Kieselsteinen untermischtem Geschiebelehm des älteren Diluviums, die untere (das Liegende) aus minderwertigem, weiſsem Sandstein der Buntsandsteinformation besteht.

Daſs beide Schichten sedimentäres Gestein sind, verraten deutlich die wagerechten Linien, die nur an einzelnen Stellen Knitterungen (Faltungen, Verwerfungen) zeigen. Schichtflächen, Schichtköpfe. Die fortschreitende Verwitterung, hervorgerufen durch atmosphärische Niederschläge, verursachen im lockeren Gestein senkrechte Spalten und Schuttkegel (Schutthalden) am Fuſse. Gegenüber von Röpzig findet sich ein Erosionsthal, denn Abdeckung (Denudation) und Ausnagung (Erosion) wirken hier an der Wetterseite (Regenschlag von Westen) ganz besonders. Am sonnigen Abhang Obstbäume, in den Löchern des hohen Ufers Uferschwalben. (Vergl. das Elbsandsteingebirge.)

10. Unfern Beesen mündet die Weiſse Elster in die Saale. Nebenfluſs, Hauptfluſs, Fluſsmündung. Die Saale, die in Schlangenlinien (Serpentinen) durch die Aue flieſst und am Sockel der Hochebene umbiegen muſs, hat wegen der gröſseren Wassermasse eine stärkere Strömung als ihr Nebenfluſs, der erst in das stagnierende Altwasser der Gerwische, eines toten Saalarms, eintritt. Da der Stromstrich, der über der tiefsten Rinne des Fluſsbettes, beim geradlinigen Lauf in der Mitte, sich findet, bei der Biegung erodierend an das konkave Ufer sich drängt, so sind an der gefährdeten Stelle Weiden angepflanzt und Buhnen (Steinmauern) vom rechten Ufer her in den Fluſs gebaut. (Vergl. die Altwasser in der oberrheinischen Tiefebene.)

II. Das Saalthal bei Halle.

1. Die flache Thalmulde im W. von Halle mit einer Breite von 3—4 km geht allmählich in ein Engthal über, dessen Felsenwände bei der Bergschenke nur noch 100 m von einander entfernt sind. Gestaut durch den engen Abfluſs, teilt sich die Saale in mehrere Arme; die drei wichtigsten sind die Wilde Saale mit zahlreichen Sandbänken (Fluſsschotter), die Schiffssaale und der Mühlgraben. Von den Inseln, die von den Armen

umschlossen werden, ist die erste die Rabeninsel, die letzte die Peifsnitz. (Vergl. die Donau bei Wien.)

2. Die Rabeninsel liegt der weithin sichtbaren Wassermühle von Bölberg gegenüber, hat eine Sommerwirtschaft und bietet im Sommer mit seinem schattigen Laubwald (Auenwald) einen angenehmen Aufenthalt. Fähre und Kähne dienen dem Verkehr. (Vergl. Spreewald.)

Die wegen der Überschwemmungsgefahr hochgelegte Hauptstrafse (Viadukt), welche, durchsetzt von mehreren Steinbrücken, durch die Flufsebene nach W. führt, hat seit alter Zeit das auf dem hohen rechten Ufer liegende Halle zu einer wichtigen Brückenstadt gemacht. (Vergl. Magdeburg und die beiden Frankfurt.) Die zum Schutze des hohen Fahrdammes angepflanzte Pappel-Allee verrät durch eine leichte Neigung nach Osten die in unserer Gegend vorherrschenden Westwinde.

4. Links von der eisernen Schifferbrücke bilden Wehr, Schleuse und Wassermühle mit Wellenbad, wie sich oft beobachten läfst, gewissermafsen eine Interessengemeinschaft. Das Wehr staut in schiffbaren Flüssen mit zu starkem Gefälle, um für die Schiffe den nötigen Tiefgang herzustellen, das Wasser auf. Die Kraft des sich bildenden Wasserfalles wird von der Mühle als Triebkraft benutzt. Das Hindernis aber, das sich im Wehr der Schiffahrt entgegenstellt, wird durch die zweckmäfsige Einrichtung der Schleuse umgangen. (Vergl. Göta-Kanal und Trollhättafälle).

5. Rechts von der Schifferbrücke sind die Hafenanlagen: Ladeplätze, Krahne, Hafenbecken, Hafenbahn-, Kohlenbahn-Endstation, Saline, Speicher, Schuppen. Frachtgüter: Kohle, Getreide, Salz, Zucker, Holz, Steine. Fahrzeuge: Lastkähne, Schleppdampfer, Fischer-, Schifferkähne, Baggermaschine. Gewerbetreibende: Holzhändler, Steinmetzen, Salzsieder, Schiffer, Gerber, Müller. (Vergl. Hamburg.)

6. Dem Schauplatz gewerbfleifsiger Betriebsamkeit folgen die anmutigen Orte für Naturgenufs und Erholung. Die Kleine Wiese, Ziegelwiese und Peifsnitz, untereinander durch Brücken verbunden, sind durch schöne Promenadenanlagen zu einer englischen Parklandschaft umgewandelt worden. Die Peifsnitz besonders vereinigt viele Vorzüge in sich: Feldflur, Wiese und Laubwald mit prächtigen Eichen und Ulmen. In der Mitte der grünen Smaragdinsel erhebt sich neben dem stolzen Restaurationsgebäude ein kleines Felsenthor aus anstehendem Gestein, ehemals eine Klippe im Saalstrom. (Vergl. Prebischthor.) Gondeln und Pendelfähre sind die beliebtesten Verkehrsmittel. Englische Sportsarten wie Fufsball, Rudersport, Dampferfahrten, Gondelpartien, (im Winter auf der Ziegelwiese auch der Eissport) finden hier und in der Nähe geeignete Tummelplätze. Als Aufenthaltsort der kleinen gefiederten Sänger wird die Insel,

Nachtigalleninsel, wegen ihrer Schönheit aber die Perle von Halle genannt. (Vergl. Rügen die Perle der Ostsee.)

7. An der Peifsnitzspitze vereinigt sich die Schiffssaale mit der Wilden Saale, um mit gesamter Wassermasse das enge Felsenthal zu durchbrechen. Durchbruchsthal. Rechts und links steigen schroffe Felswände bis zu einer Höhe von 30—40 m empor. An Stelle der früheren Schiffsbrücke, die jetzt bei Wettin zu sehen ist, verbindet eine gewaltige eiserne Bogenbrücke Giebichenstein mit Cröllwitz, letzteres liegt langgestreckt auf dem Schwemmboden des linken, konvexen Ufers. (Vergl. das Elb- und und Rheindurchbruchsthal, Koblenz-Ehrenbreitstein.) Der Flufs flofs ehemals, genau wie der Rhein, bevor er sich so tief in die Felsen eingenagt hatte, in einem höheren Niveau. Dies beweisen die Ffufsschotter, die in Streifen an den Gehängen gefunden werden. Der Saalspiegel liegt gegenwärtig 75 m über dem Meeresspiegel. Nach der Erosion nahm das Gefälle der Saale so zu, dafs in der kurzen Entfernung von Bölberg bis Trotha 4 Wehre nebst Schleusen nötig waren.

III. Das untere Saalthal.

1. Nach dem Durchbruch tritt die Saale in ein rundes Thalbecken ein, welches ein Kranz von Bergen umgiebt. (Vergl. Glatzer Gebirgskessel.) Dieser Thalkessel besteht aus Alluvium, ein Beweis dafür, dafs früher der Flufs, bevor er bei Lettin, durch neue Porphyrmassen gehemmt, einen Ausweg fand, hier einen runden See gebildet hat und mit seinen Sinkstoffen den Boden bedeckte und erhöhte. (Vergl. Oberrheinische Tiefebene.) Von Norden her dämmte die Götsche durch ihr Geröll langsam den See zu, und der Hauptflufs zog allmählich die Mündung des Nebenflusses abwärts, so dafs dieser unter einem spitzen Winkel mündet. (Vergl. die Nebenflüsse des Pos und des Rheins in der Oberrheinischen Tiefebene.)

2. Dieses fruchtbare Trothaer Thalbecken mit seinen besonderen Bodenschätzen begünstigt nicht nur den Ackerbau, sondern auch die Industrie. Zn Weizen- und Rübenbau gesellt sich der Bergbau, und die Braunkohlenfelder um Seeben liefern den rauchenden Schornsteineu der Zuckerfabriken und Dampfziegeleien neue Nahrung. Die Braunkohle, ein wertvolles Brennmaterial, aus den im Tertiärzeitalter verschütteten Wäldern hervorgegangen, wird bei geringer Tiefe (wie bei Teutschenthal) durch Tagebau, sonst durch Tiefbau (Schächte, Stollen) zu Tage gefördert. Die ältere Steinkohle freilich, die im Primär liegt, ist weit kostbarer als Braunkohle. Die nächsten Steinkohlenbergwerke sind in Wettin. Die Kohle ist als Förderungsmittel der Industrie in der neusten Zeit Träger der Kultur geworden. (Vergl. Schlesien und Rheinprovinz als Kohlen- und

Industriebezirke.) Aufser Kohle wird hier auch Porzellanerde (Kaolin), ein feiner, weifser Thon, der durch Verwitterung des Porphyrs entstanden ist, in Gruben gewonnen, in Fabriken alsdann durch Schlemmen gereinigt, geformt und gebrannt. (Vergl. Meifsner Porzellan.) Der gröbere Thon dagegen liefert zu Ziegel-, Back- und Mauersteinen ein brauchbares Material und leistet dadurch der Baulust der Bauunternehmer in der Grofsstadt gewaltig Vorschub.

3. Der Thalkessel wird von 2 grofsen Verkehrsstrafsen (Magdeburger Chaussee und Halberstädter Eisenbahn) durchschnitten; letztere sucht, indem sie das weniger geeignete Saalthal meidet, das geräumige Thal der Götsche auf. (Vergl. Kassel-Hamburger Bahn nicht im Weser-, sondern im Leinethal.) Der Hauptort dieser Industriegegend ist das gewerbfleifsige Trotha. Nordöstlich davon liegt der Seebener Busch, ein Bergwald mit seltenen Bäumen (amerikanischer Tulpenbaum) und Fasanerie.

IV. Die Bodenerhebungen am rechten Saalufer.

1. Die Hochebene zwischen Halle und Ammendorf geht nordöstlich von Halle zur Hochfläche über, um sich schliefslich in Einzelerhebungen (Hügelland) aufzulösen; sie heifsen: grofser und kleiner Galgenberg, Lehmannsfelsen, Giebichenstein, Schmelzershöhe, Reilsberg und Trothaer Felsen.

2. Den höchsten Punkt der Hochfläche bildet ein Hügel, 140 m, der grofse Galgenberg genannt. An seinem Fufs führt der Bahndamm der Halberstädter Bahn vorüber, der Abhang ist zuerst sanft aufsteigend, dann steil. Der Gipfel ist eine Kuppe, die freilich durch einen Steinbruch mehr und mehr ausgehöhlt wird und jetzt den Anblick eines erloschenen Vulkans gewährt, dem bei Regenzeit auch der Kratersee nicht fehlt. (Vergl. Laacher-, Albanersee.) Gegenüber liegt, durch eine Einsattelung (Joch) getrennt, der kleine Galgenberg. In dieser führt ein Weg (Pafs) zu den Steinbrüchen empor.

Das rotbraune Gestein, aus dem die runden Hügel bestehen, ist älterer Porphyr (Purpurstein). Dieser unterscheidet sich von dem jüngeren durch die grofsen, weifsen Feldspatkrystalle, das Zersetzungsprodukt ist Porzellanerde. Der Entstehung nach gehört der Porphyr wie der Basalt und Trachyt zum Eruptivgestein, das, durch die feurigen Kräfte der Erde zur Oberfläche emporgetrieben, erstarrt, keine Schichtungen wie das Sedimentgestein zeigt. Die Steinbrüche hier liefern für die ganze Umgegend ein brauchbares Baumaterial. An der Oberfläche zerbröckelt das Gestein, fällt herab und bildet zuerst Schuttkegel oder Schutthalden, die sich schliefslich in Dammerde umwandeln. Daher am Fufse Gartenland, während die steinigen Gehänge nur eine kümmerliche Vegetation

hervorbringen. (Vergl. die Schuttkegel in den Alpen.) — Der grofse Galgenberg bietet eine wechselreiche Rundsicht: im O. die durch Garten- und Gemüsebau bekannten Dörfer an der Reide, im S. das hochgetürmte Halle mit der Marktkirche als Wahrzeichen, im W. die Vorstadt Giebichenstein und die waldigen Höhen von Wittekind und im N. das fruchtbare, volkreiche Götschethal, dessen Hintergrund der Petersberg malerisch abschliefst. (Vergl. Wahrzeichen für Köln der Dom, für München die Liebfrauenkirche.)

3. Lehmannsfelsen bilden ein Hochplateau, dessen Porphyrwände fast senkrecht zum Saalthal abstürzen. Durch Erosion entstand die Felsenburg-Nische. Weiterhin stuft sich das Plateau (aus den Konglomeraten des Rotliegenden) in Terassen ab. Stufenland. Neben der neuen, eisernen Brücke erhebt sich ein isolierter Felskegel, der auf seinem Haupte die epheuumrankten Ruinen der wohlbekannten Bergfeste Giebichenstein trägt. (Vergl. Königstein.)

4. In einem Seitenthale liegt, umrahmt von bewaldeten Höhen und geschützt vor rauhen Winden, der idyllische Badeort Wittekind. Zur Rechten steigt mit sanfter Berglehne Schmelzershöhe empor, zur Linken mit Rebengelände der Reilsberg. Im schattigen Waldthal selbst, das von einem murmelnden Bächlein durchflossen wird, liegt das nach Widukind, dem Sachsenherzoge, benannte Soolbad mit seinen Villen, Kurhaus, Badehaus, Trinkhalle und Kurpark. (Vergl. Karlsbad.)

5. Jenseits des Reilsberges, durch ein Querthal geschieden, streicht ein Höhenzug, parallel der Saale, von S. nach N., die Trothaer Felsen. Sie gliedern sich durch seitliche Einschnürungen kettenartig. Gebirgskette. Kettengebirge. Während der nördliche Teil in einer Felsplatte endigt, läfst der südliche eine scharfe Kammlinie erkennen. Am Steilufer entlang, zum Teil in den Felsen eingesprengt, führt der Leinpfad (Treidelweg) für die Schiffer. Wie ein Kap (Vorgebirge) springt der Brachmannsfelsen, nach der Dichterin Louise Brachmann genannt, die sich von dem Felsen in die Saale stürzte, in den Flufs vor. (Vergl. Lorelei am Rhein.) In unmittelbarer Nähe die Jahnshöhle.

Ein reizvolles, farbenprächtiges Panorama bietet sich den staunenden Blicken des Naturfreundes auf den Trothaer Felsen an der Eichendorf-Bank. Daher ist auch dieser Aussichtsberg so stark des Sonntags besucht wie der vielgepriesene Rigi in der Schweiz.

V. Die Bodenerhebungen am linken Saalufer.

1. Die Höhen auf dem linken Ufer stellen sich als Gruppengebirge dar. (Vergl. Siebengebirge.) Am steilen Rande des Hochlandes vor der

Bergschenke, zu der schräg hinauf ein „geländerter“ Fufssteig führt, steht ein Aussichtspavillon. (Vergl. die Hotels auf den Aussichtsbergen.) Stromaufwärts zeigen die Steilgehänge Zacken und Schluchten. (Vergl. den Nordrand des Schwäbischen Juras.) Vor dem Gestüt findet sich ein Erosionsthal mit 3 terassenartig übereinander liegenden Teichen, deren Gehäuse mit dickem, für Wasser undurchlässigem Wiesenlehm ausgekleidet sind.

2. Weiterhin gelangt man vorüber an dem Vorwerk Kreuz zu einem sonnigen Hügel mit Weinstöcken, dem Weinberge, der wärmsten Stelle in unserem Saalthale. (Vergl. Unstrut-, Rhein- und Moselthal.) Daneben Obstplantagen, am Abhange eine Quelle und eine Höhle. Durch den Weinberg ist ein Tunnel gebohrt, den die Nietleber Kohlenbahn benutzt, um die Kohle vermittels der Schurren den Schiffen zuzuführen. Kohlenstation.

3. Die Cröllwitzer Höhen hinter dem Dorfe Cröllwitz, welche mit den gegenüberliegenden Trothaer Felsen ein Längsthal bilden, gipfeln im Ochsenberge, einem Kegelberge. Abgesehen von den wenig nahrhaften Gräsern trägt der Berg vereinzelt stehende, kleine Kiefern, deren Wachstum die heftigen Winde durch Zerknickung der Äste geschädigt haben. (Vergl. Zwergkiefern, Bergföhren.)

4. Zur kahlen Hochfläche der Brandberge führt neben der Bergschenke ein Engpafs empor hinüber nach Lettin. Die Brandberge sind als Unland zu bezeichnen, da sie wegen des steinigen, unproduktiven Bodens, in dessen Mulden sich kleine Hochmoore finden, keinen Ackerbau zulassen. Benutzt wird diese Einöde als Exerzier- und Schiefsplatz. (Vergl. die Torfmoore auf dem Hohen Venn.)

VI. Die Dölauer Heide.

1. Im NW. von Halle schliefst sich an das unwirtliche Gelände der Brandberge eine Waldlandschaft an, die Dölauer Heide. Der höchste Punkt des Waldgebirges, der Bischofsberg mit dem hölzernen Aussichtsturme, ist ein grofsartiger Aussichtspunkt, über die Feldfluren hinter Dölau gewährt ein Tafelberg, der Kellerberg, einen weiten Überblick. Die Heide ist ihrem Charakter nach ein Kiefernforst. (Vergl. Hasenheide, Tuchler Heide.) Allein der Nadelwald hat auch Laubwaldbestände. Gemischter Wald. Die Eichen freilich fristen hier ein kümmerliches Dasein, sind sie grofs geworden, so verdorren ihre Kronen, und sie erreichen deshalb weder einen gröfseren Umfang noch ein hohes Alter.

2. Die Ursache des spärlichen Pflanzenwuchses ist in dem kärglichen Waldboden zu suchen, einem trocknen, körnigen Sande der Tertiär-

formation, dessen Schichtungen an einem Wegeinschnitt der Dölau-Lieskauer Chaussee am schönsten sichtbar sind. (Vergl. die sandige Mark mit den Kiefernwäldern.) Der Tertiärsand bildet das Hangende zu den Braunkohlenlagern bei Nietleben und Zscherben.

3. Nur kleinere Waldtiere halten sich hier auf z. B. Füchse, Eichhörnchen, Wiesel, wilde Kaninchen (die Rehe werden durch den starken Verkehr verscheucht); ferner Specht, Kuckuck, Waldtaube.

4. Um den Wald zu nutzen, hat man Waldwege, Lichtungen, Schläge, Schneisen angelegt. Neue Anpflanzungen (Schonungen) treten an die Stelle der Abforstungen, Rodungen mufsten oft Raum für den einträglicheren Ackerbau schaffen. — Sommer wie Winter dient die Dölauer Heide, „die Lunge von Halle“, mit ihrem erquickenden, würzigen Harzduft, mit ihrer feierlichen Ruhe den nervösen Grofsstädtern zur behaglichen Erholung, und der Waldkater, Leistners Waldhaus (Luftkurort) und das Heideschlösschen laden den müden Wanderer zur kurzen Rast ein. (Vergl. Luftkurort Oberhof.)

5. Sehenswert ist noch der vernagelte, riesige Heidenstein hinter Dölau, ein gewaltiger erratischer Block, der zur Zeit der nordischen Vergletscherung die Reise nach Deutschland gemacht und noch im Mittelalter den umwohnenden heidnischen Slaven als Mal- oder Opferstein gedient hat.

6. Westlich von Lieskau beginnt das Muschelkalkgebiet, die mittlere Schicht von der Trias. (Buntsandstein, Muschelkalk, Keuper.) Der Kalkstein, der aus den Kalksteinbrüchen gewonnen wird, ist recht brauchbar, einmal als Chausseestein, aufserdem, in Kalköfen gebrannt, als Ätzkalk, ganz besonders aber, durch Wasser gelöscht, mit einem Zusatz von Sand als Mörtel. Kalkboden ist durchlässig und darum wasserarm. (Vergl. Karstplateau.)

VII. Götschegrund und Petersberg.

1. Das Thal der Götsche liefert uns ein übersichtliches Bild von einem kleinen Flufsgebiet und Flufssystem. Der Ursprung der Götsche ist am Sockel des Petersberges. In ihrem Oberlauf fliefst sie mit starkem Gefälle in südöstlicher Richtung durch ein schmales Thal (Hochthal). Im Mittellauf, der von Teicha bis Sennewitz südlich gerichtet ist, empfängt sie rechts und links aus Seitenthälern ihre Zuflüsse. Alsdann tritt sie mit geringerem Gefälle nach W. umlenkend in die Trothaer Tiefebene ein und beginnt somit ihren Unterlauf. Von ihrer Mündung war schon die Rede, vergl. III, 1.

2. Die ebenen Thalsohlen des Hauptthales und der Seitenthäler bestehen aus alluvialem Schwemmboden. An den Abhängen

liegt Löfs, ein gelblicher Lehm mit Kalk untermischt, weiter hinauf Geschiebelehm, oben auf dem Kamme, wo die Wasserscheide ist, Tertiärsand. Die Reihenfolge der genannten Schichten (Alluvium, Diluvium, Tertiär) giebt ein Beispiel dafür, dafs die jüngste Schicht am niedrigsten liegt, die älteste den Kamm bildet, jedoch mit dem Unterschied, dafs die Wetterseite (Ostabhang) durch Abtragung (Denudation) mehr zerstört ist als die Westseite.

3. Die Volksdichte in dieser kleinen Thalung, welche über ein Dutzend wohlhabende Dörfer einschliefst, ist wegen der Fruchtbarkeit des Bodens und des Wasserreichthums sehr beträchtlich. (Vergl. Weichsel-, Nildelta, Poebene.)

4. Den Hintergrund vom Götschethal schliefst der weithin sichtbare Petersberg ab. Obwohl seine absolute Höhe nur 250 m beträgt (die relative vom Saalspiegel bei Wettin berechnet 180 m) ist er doch der höchste Berg der Umgegend Diluvium umlagert seinen Fufs, der denudierte Abhang mit dem geringen Neigungswinkel von 10° und die entblöfste Kuppe zeigen das Gestein, aus dem der Kegelberg besteht, nämlich jüngeren, kleinkrystallinischen Porphyr. (Vergl. Beerberg, die Kegelform des aus vulkanischen Gestein bestehenden Vogelsbergs.)

5. Am Fufse des Berges, rechts von der Magdeburger Strafse, die über die Einsattlung zwischen dem Petersberge und dem Blomsberge hinwegsteigt, liegt Fröfsnitz, am Westabhange der Ort Petersberg, ein kleines, armseliges Gebirgsdorf mit niedrigen, an den Berg gelehnten Häusern, zu denen das Baumaterial der Berg selbst lieferte. Auf der Spitze des Berges steht neben den Ruinen eines 1127 von dem Wettiner Konrad erbauten, zur Zeit der Reformation durch Blitzschlag zerstörten Augustiner-Klosters eine neue evangelische Kreuzkirche, die von dem kunstsinnigen Friedrich Wilhelm IV. und Johann von Sachsen im romanischen Stil erbaut und 1857 vollendet wurde. (Vergl. Aufbau der Hohenzollernburg.)

6. Nach der Völkerwanderung wurde der Berg von den umwohnenden heidnischen Slaven als Opferstätte benutzt. Orte wie Trebitz, Wallwitz, Dölau, deren Namen auf itz, witz, ow, au, ena enden, verraten noch heute die slavischen Siedelungen. (Vergl. Strelitz, Spandau, Breslau.) Unter den sächsischen Kaisern begannen Germanisierung und Christianisierung der Bevölkerung im östlichen Deutschland eine andere Nationalität und Religion zu bringen.

Politisch gehörte der Berg bis 1697 den sächsischen Fürsten aus dem Hause Wettin a. S., seitdem zum preufsischen Staate; er liegt in der Mitte des langgestreckten Saalkreises, 15 km (3 St.) entfernt von Halle.

7. Vom Gipfel geniefst man bei klarer Luft eine ganz bedeutende Fernsicht. Der Blick schweift über grünende Felder und Wälder mit unzähligen Ortschaften bis zur dunklen Peripherie eines gewaltigen Gesichtskreises, dessen Durchmesser von ca. 111 km der Breite eines Breitegrades ($^1/_{360}$ des Erdumfangs) gleichkommt. (Brocken, Magdeburg, Leipzig, Freyburger Schlofs.)

VIII. Halle, eine Grofsstadt.

a) Lage.

Die geograpbische Lage von Halle läfst sich nach verschiedenen Gesichtspunkten bestimmen:

1. mathematisch: 12° östlich von Greenw. $51\,^1/_2{}^0$ nördlicher Breite, denn die Höhe des Polarsterns (Polhöhe) beträgt $51\,^1/_2{}^0$ über dem Horizont. Daher erscheint der Himmelsäquator unter einem Winkel von $90 - 51\,^1/_2{}^0 = 38\,^1/_2{}^0$. So hoch steht Mittags die Sonne am 21. März und 23. September (Tag- und Nachtgleiche), mithin am 21. Juni $38\,^1/_2{}^0 + 23\,^1/_2{}^0 = 62^0$, am 21. Dezember $38\,^1/_2{}^0 - 23\,^1/_2{}^0 = 15^0$. (Sommersolstitium, Wintersolstitium.

2. orographisch: 100 m über dem Meeresspiegel, an der Grenze der norddeutschen Tieflandsbucht und des Thüringer Hügellandes und darum Eingangspforte für Thüringen.

3. geologisch: an der Grenze der mesozoischen und neozoischen Formation. Zu jener gehört der Buntsandstein und der Muschelkalk, zu dieser das Tertiär mit den Sand- und Braunkohlelagern und das Diluvium als Decke. Quer durch Halle und das Saalthal zieht sich eine Verwerfungsspalte, nördlich davon lagert bis zum Petersberge das Eruptivgestein des Porphyrs, dem unsere Stadt die romantischen Saalufer verdankt.

4. hydrographisch: am rechten hohen Flufsufer der schiffbaren Saale, unterhalb der Elstermündung, Endstation der Kettendampferlinie Halle-Hamburg, seit alters wichtige Brückenstadt für den W.

5. klimatisch: Temperatur im Mittel $+ 9^0$, im Januar $+ 0^0$, im Juli $+ 19^0$. (Isotherme, Isochimene, Isothere.) Kein Ort hat unter derselben Breite einen wärmeren Sommer neben einem milden Winter. (Vergl. London im Juli $+ 16^0$, Irkutsk im Januar $- 20^0$.) — Der Westwind ist vorherrschend, vergl. II 3. Er ist mild im Winter, weil er von dem atlantischen Ozean herweht, der im Golfstrom eine Wärmequelle besitzt, feucht im Sommer. Während uns der Westwind die Milde des Seeklimas spüren läfst, lehrt uns der Ost das Festlandsklima Rufslands und Asiens kennen. Im Sommer bringt der Ostwind bei unbewölktem Himmel eine trockne, ausdörrende Luft, im Winter eine schneidende Kälte. Vom sani-

tären Standpunkte ist es wichtig, dafs die Hauptmasse der halleschen Fabriken sich im SO. (Merseburgerstr.) im Windschatten (Leeseite) und nicht auf der Luvseite befindet. — Der durchschnittliche jährliche Niederschlag beträgt noch nicht $^1/_2$ m (481 mm), und zwar deshalb, weil Halle im Regenschatten zweier Gebirge liegt, des Harzes und des Thüringerwaldes. (Vergl. Niederschlagsmenge auf dem Brocken 1670 mm, auf dem Thüringerwalde 1000 mm, in Vorderindien 13000 mm.) Wettersäule in der Poststrafse.

6. floristisch: die günstigen klimatischen Verhältnisse gestatten noch den Weinbau, allerdings liegt Halle an der Weingrenze. Das Areal für Wald und Wiese ist sehr gering gegenüber den ausgezeichneten Feldfluren. Nur die nackten Porphyrkuppen sind unbebaut.

7. ethnologisch: Die Bevölkerung, ein Gemisch von deutschen Stämmen (Thüringern, Franken, Sachsen) und Slaven, spricht die thüringisch-obersächsische Mundart. Zu den Ureinwohnern rechnen sich die Halloren, ein Rest der früheren keltischen Bevölkerung in Süddeutschland. Das evangelische Bekenntnis (Konfession) überwiegt ganz bedeutend. Eine gröfsere katholische Gemeinde versammelt sich in der St. Franziskuskirche, die auch von den polnischen Arbeitern unserer ländlichen Umgebung besucht wird. Der Tempel (Synagoge) für die Juden (Israeliten) steht am Grofsen Berlin.

8. politisch: Halle bildet für sich einen Kreis (Stadtkreis) im Regierungsbezirke Merseburg. Der Oberbürgermeister ist wie der Landrat vom Saalkreis dem Regierungspräsidenten von Merseburg unterstellt und letzterer wieder dem Oberpräsidenten in Magdeburg, der Hauptstadt unserer Provinz Sachsen. — Halle hat eine centrale Lage im Deutschen Reiche, dies beweisen folgende Angaben:

Aachen 6°, Halle 12°, Grenzflufs Prosna 18°.
Grenzflufs Königsau $55^1/_2$°,
Halle $51^1/_2$°,
Bayrische Alpen $47^1/_2$°.

b) Entwicklung.

Halle hat mehrere Entwicklungsstufen von seiner Gründung bis zur Gegenwart aufzuweisen.

1. Salzort. Ohne Zweifel verdankt Halle seinen Ursprung und Namen dem Solbrunnen in der „Halle“. Hall und Hallein sind keltische Bezeichnungen für Salzorte. Auch unser Flufs ist wegen seines Salzgehalts, den die Solquellen ihm früher mitteilten, Saale d. h. Salzflufs genannt worden. (Vergl. Sulza, Salzach.) Die Saline, der das Salzwasser aus dem Gutjahrbrunnen durch Dampfkraft zugeführt wird, produziert jährlich 200000 Ctr. Salz.

2. Grenzfeste. Im Anfang des IX. Jahrhunderts wurde von dem Sohn Karls des Grofsen zum Schutz des Salzdorfes ein festes Kastell gegen die slavischen Sorben erbaut. Bekanntlich bildete nach der Völkerwanderung Elbe und Saale die Grenze zwischen Deutschen und Slaven.

3. Handelsstadt. Obwohl Halle im X. Jahrhundert mit dem Erzbistum Magdeburg verbunden wurde, wahrte es doch seine städtischen Freiheiten, die ihm der Enkel des „Städtegründers" verliehen hatte. Begünstigt durch den schiffbaren Flufs, begannen Handel und Gewerbefleifs im XII. und XIII. Jahrhundert aufzublühen, sodafs die Stadt als bedeutender Handelsplatz dem mächtigen Hansabunde sich anschliefsen durfte. Da der Alte Markt den Verhältnissen nicht mehr genügte, legte man den neuen Marktplatz an, erbaute das Rathaus, legte den Grundstein zum Roten Turme, entwarf nach dem Brande von 1312 einen neuen regelmäfsigen Stadtplan und umgab die Stadt mit Wall und Graben. (Vergl. Promenadenring und Leipziger Turm.)

4. Bischofsstadt. Indem der Erzbischof einen Streit benutzte, der zwischen den Patriziern und Demokraten bestand, bemächtigte er sich 1478 der Stadt und machte sie zu seiner Residenz. Zur Unterdrückung der Selbständigkeit nötigte er Halle aus dem Hansabunde auszuscheiden und baute als Zwingburg die Moritzburg, die ihren Namen von dem Schutzheiligen Magdeburgs erhielt. Der prachtliebende Kirchenfürst Kardinal Albrecht von Hohenzollern (1513—1541) baute die Domkirche (Schlofskirche), die Residenz, die Markt- und Ulrichskirche.

5. Evangelische, preufsische Schulstadt. Nachdem die Reformation den Erzbischof vertrieben, der dreifsigjährige Krieg die Stadt heimgesucht und den Giebichenstein und die Moritzburg in Ruinen verwandelt hatte, wurde 1648 Magdeburg nebst Halle Kurbrandenburg zugesprochen und 1680 einverleibt. Der erste preufsische König gründete noch als Kurfürst Friedrich III. 1694 die Universität und berief A. H. Francke als Professor, den er bei dem Bau seiner Stiftungen bereitwilligst unterstützte.

6. Industriestadt. Im Zeitalter des Dampfes nahm Halle durch seine Industrie und durch die Gunst seiner geographischen Lage einen aufserordentlichen kommerciellen Aufschwung. Zur wohlfeilen Wasserstrafse kamen im Laufe eines halben Jahrhunderts acht Bahnlinien, die strahlenförmig nach allen Himmelsrichtungen führen und unsere Stadt zum Knotenpunkte eines lebhaften Verkehrs machen. Die Erträgnisse des fruchtbaren Bodens (Zuckerrüben — Zuckersiederei, Zuckerraffinerie) im Verein mit den reichen Bodenschätzen (Braunkohle, Paraffin, Erdöl, Teer, Thonerde) förderten Gewerbethätigkeit, Bergbau, Fabrikanlagen (Maschinenfabriken, Eisengiefsereien, Dampfkesselfabriken). Diese günstigen

Umstände, die eine zahlreiche Arbeiterschaft nach der Stadt lockten, zusammen mit den früheren Vorzügen der Salz-, Handels-, Universitätsstadt machten Halle, das 1817 nur 17000 Einwohner zählte, 1890 mit 100000 Einwohnern zur Grofsstadt und verleihen ihm seine gegenwärtige Bedeutung.

c) Stadtplan.

Der historischen Entwicklung entspricht, wie der Stadtplan deutlich lehrt, die lokale Ausdehnung unserer Stadt.

1. Der Kern von Halle, die Altstadt, die sich durch enge, krumme Strafsen und altertümliche Bauart verrät, liegt um den Marktplatz herum am rechten Ufer der Saale, nur die Hafenstadt liegt auf dem Inselgebiet, auf Pfahlrosten erbaut, von Wasserstrafsen durchzogen wie Amsterdam, und Venedig. — Vom Marktplatze, dem Mittelpunkte des Verkehrs gehen die Hauptstrafsen mit ihren grofsen prunkenden Schauläden strahlenförmig nach allen Richtungen aus, nach N. die Grofse Ulrichstrafse, nach NO. die Grofse Steinstrafse, nach SO. die Leipzigerstrafse, nach S. die Schmeer- und Rannische Strafse, nach W. die Grofse Klausstrafse. (Wochen-, Weihnachts-, Jahrmärkte.)

2. Die Altstadt wird durch den Promenadenring, einen Halbkreis, der die Saale zum Durchmesser hat, von der Moritzkirche bis zur Moritzburg eingeschlossen. Der Leipziger Turm ist ein Rest von den früheren Festungswerken, deren allmähliche Entfernung den breiten Ring für die Promenade schuf. Alle alten Städte, die sich zu Grofsstädten entwickelt haben, besitzen aus demselben Grunde ihren Promenadenring. (Vergl. Leipzig, Hamburg, Frankfurt a. M., Nürnberg.) — Den Glanzpunkt von Halle bildet die Alte Promenade (incl. Poststrafse) mit ihrem wohlgepflegten Blumenteppich, den neuen Denkmälern, die Zeugnis von Preufsens grofsen Kriegsthaten ablegen sollen, mit den schönen, neuen, monumentalen Gebäuden wie Post, Hotel Hamburg, Theater, Universität. (Vergl. Augustusplatz in Leipzig, Schlofsplatz in Dresden, Unter den Linden in Berlin, Boulevards in Paris.)

3. Neue Stadtteile gliederten sich zuerst an die Fortsetzungen der Hauptverkehrsadern an (Geiststrafse, Obere Steinstrafse, Obere Leipzigerstrafse, Steinweg, Mansfelderstrafse), später füllten sich auch die Zwischenräume der divergierenden Radien durch regelmäfsig und modern gebaute Häuservierecke mit geraden, breiten, rechtwinklig sich schneidenden Strafsen. Ein neuer, grofser Strafsenring ist durch die Thorstrafse, Lindenstrafse, Landwehrstrafse, Magdeburgerstrafse, Wuchererstrafse, Triftstrafse gebildet worden. Eingeengt von der Saale und dem Bahnkörper, erweitert sich das Strafsennetz von Halle nach N. und S.

4. Äufsere Kennzeichen der Grofsstadt sind der neue Centralbahnhof mit seinen vier gewaltigen Empfangshallen, die zahlreichen Wagen der elektrischen Strafsenbahn, die den Verkehr zwischen den Bahnhöfen, Hauptstrafsen und Vororten vermitteln, die Strahlenbündel von Telephonleitungen auf dem gigantischen Turme des Hauptpostamtes, die grofsen Hotels, besonders in der Nähe des Hauptbahnhofes, und glänzende Cafés, schliefslich der lebhafte Wagen- und Personenverkehr auf den Plätzen und Hauptstrafsen.

B. System der gefundenen geographischen Grundbegriffe.

I. Anorganisches.

1. *Das Land.* a) Erhebungen: Anhöhe I, 4, Hügel IV, 2, Berg VII, 4 (Fufs, Abhang, Gipfel: Kuppe), Kegelberg V, 3, Tafelberg VI, 6, Landrücken I, 4, Höhenzug: Kette IV, 5 (Fufs, Gehänge, Kamm IV, 5), Einsattlung VII, Joch IV, 2, Pafs V, 4, Lehne IV, 4, Wand IV, 3, Terrasse (Stufenland) IV, 3. Hochebene I, 4, Hochfläche IV, 1, Hochplateau IV, 3; Hügelland IV, 1, Gruppengebirge V, 1, Waldgebirge VI, 1. Relative und absolute Höhe VII, 4.

b) Vertiefungen: Thal (oberes I, 6, unteres III, 1; Sohle, Wand: Gehänge, Rand I, 9). Längsthal V, 3, Querthal IV, 5, Seitenthal IV, 4. Mulde II, 1, Kessel III, 1, Schlucht V, 1. Tiefebene I, 6.

c) Geologisches. Bodenarten: Felsboden V, 4, Sandboden VI, 2. Humusboden I, 5, Weichboden I, 7, Moorboden V, 4, Schwemmboden II, 7. Schichtgestein: Quartär (Alluvium, Diluvium VII, 2), Tertiär VI, 2, Sekundär (Trias: Buntsandstein I, 9, Muschelkalk VI, 6). Eruptivgestein: älterer Porphyr IV, 2, jüngerer Porphyr VII, 4. Bodenschätze: Braunkohle III, 3, Thonarten III, 2.

2. *Das Wasser.* a) Stehendes: Teiche V, 1, [See bei Eisleben], Wellen (Wellenberg, Wellenthal), Altwasser I, 10.

b) Fliefsendes: Quelle I, 2, Bach VII, 1, Flufs (Nebenflufs, Hauptflufs I, 10), Mündung I, 10. Ober-, Mittel-, Unterlauf VII, 1. Strömung I, 10, Gefälle II, 7, Wasserfälle (bei den Wehren) II, 4. Wasserspiegel VII, 4. Flufsgebiet, Flufssystem VII, 1.

Bett, Ufer (linkes, rechtes; konkaves, konvexes) I, 10. Dämme, Buhnen I, 10. Geröll, Sinkstoffe I, 7, Sandbänke II, 1, Inseln II, 1. Holz-, Stein-, Eisen- II, 7, Schiffbrücke (bei Wettin), Fuhrt I, 7. Schiffahrt (Thalfahrt, Bergfahrt), Fähre II, 6, Kahn, Gondel, Schiff, Dampfer, Schlepper; Flofs. Hafen II, 5, Schleuse II, 4, Wehr II, 4.

3. *Die Luft.* a) Wärme (Temperatur). Wärmequelle: die Sonne, Bestrahlung, Sommerseite, Tageszeiten, Jahreszeiten, Sonnenbahn, Äquator, Wendekreise VIIIa, 1. Wärmelinien, Wärmemesser (Thermometer) VIIIa, 5.

b) Wind (Sturm, Orkan) vorherrschend II, 3, Windseite (Wetterseite) I, 9, Windschatten VIIIa, 5. Wetterglas (Barometer), Windmesser.

c) Niederschlag: Regen, Schnee, Hagel; (Wasserdampf) Nebel, Tau, Reif, Wolken (Gewitterwolken, Haufenwolken, Federwolken). Drei Zustände: Eis, Wasser, Dampf. Kreislauf des Wassers: Regen, Wasserdampf, Wolken. Feuchtigkeitsmesser (Hygrometer) VIIIa, 5. — Atmosphäre, Wetter, Witterung, Klima (Landklima, Seeklima) VIIIa, 5.

II. Organisches.

1. *Pflanzen (Flora).* a) Wälder: Laubwald II, 6, Nadelwald VI, 1, gemischter Wald VI, 1, Park II, 6.

b) Feldflur: Getreide („Kultursteppe"), Futterkräuter, Hülsenfrüchte, Erdfrüchte I, 5.

c) Gärten (Plantagen): Obstbäume IV, 2, Gemüse, Blumen, Wein (Kulturpflanzen) V, 2.

d) Wiesen II, 6.

e) Unland V, 4.

2. *Tiere (Fauna)* a) Haustiere I, 3.

b) Wildlebende Tiere: Feldtiere I, 5, Sumpftiere I, 7, Wassertiere I, 7, Waldtiere VI, 3.

3. *Menschen (Bevölkerung).* a) Nationen: Deutsche, Slaven (Polen), Kelten, Semiten. Volk: Sprache, Volksstamm: Mundart (Dialekt). Thüringer, Franken, Sachsen VIIIa, 7.

b) Religionen: Christentum, Judentum. Konfessionen: Evangelische (Lutheraner, Reformierte), Katholiken VIIIa, 7.

c) Beschäftigung und Siedelungen: Ackerbau, Viehzucht, Bergbau (in Dörfern und Landstädten I, 3, III, 2); Gewerbe, Industrie, Handel (in den Mittel- und Grofsstädten VIIIb, 6). — Verkehrswege I, 1, Verkehrsmittel VIIIc, 4, Verkehrsorte VIIIc, 1. Städtearten: Grofsstadt, Industriestadt, Universitätsstadt, Residenz, Festung, Brückenstadt VIIIb. Badeort IV, 4.

d) Regierung. Familie: Hausherr, Dorf-Gemeinde: Schulze, Stadt-Gemeinde: Bürgermeister, Kreis: Landrat, Regierungsbezirk: Regierungspräsident, Provinz: Oberpräsident, Staat: Landesfürst VIIIa, 8.

C. Geographische Grundgesetze.

Vergl. B, I, 1a. Die charakteristischen Formen der Berge und Gebirge sind durch ihre Entstehung und ihr Gestein bedingt. Die durch Vulka-

nismus entstandenen Erhebungen haben im Gegensatz zu den Auffaltungsgebirgen runde Formen. (Kegelform mit Kuppe VII, 4, Gruppengebirge V, 1.) Niederschläge tragen unmerklich die obersten Teile der Gebirge ab, und die Verwitterungsmasse häuft sich am Fufse als Schuttkegel, an den Abhängen als Schutthalde auf I, 9. Infolge der Denudation des Kammes oder Gipfels kommen ältere tieferliegende Schichten zum Vorschein, die eine spärlichere Vegetation als die Gehänge gestatten IV, 2, VII, 2. Die Gebirge bilden Wasserscheiden und bestimmen die Richtung und das Gefälle der Flüsse VII, 1.

b) Thäler sind natürliche Flufsrinnen, ihre Sohlen bestehen oft aus fruchtbarem Schwemmboden I, 7, III, 2, VII, 2. Die Thäler gewähren Schutz gegen rauhe Winde VI, 4, nehmen gern Verkehrsstrafsen auf III, 3 und sind stärker bevölkert VII, 3.

c) Die Art des Bodens beeinflufst die Beschäftigung der Bewohner III, 2. Das ältere Gestein ist fester als das jüngere I, 9, IV, 2. Kohlenlager erzeugen in der Nähe eine lebhafte Industrie, die schneller als sonst die Volksdichte steigert VIIIb, 6.

2b) Die Quellen finden sich an den Abhängen der Gebirge I, 2. Aus mehreren Quellbächen entwickelt sich ein Flufs. Der Oberlauf des Flusses ist im Gebirge, er hat starkes Gefälle; sein Mittellauf ist im Hügellande, hier erhält er seine stärksten Zuflüsse und wird dadurch bei ruhigerem Gefälle schiffbar I, 10; der Unterlauf ist in der Tiefebene VII, 1. Alle Flüsse sind bestrebt, die tiefsten Stellen aufzusuchen, sie graben sich ein Bett, tragen am konkaven Ufer ab und setzen am konvexen an II, 7, Hindernissen weichen sie aus; ist dies unmöglich, so durchwaschen sie selbst Gebirge II, 7. Die Flüsse führen im Oberlauf grobes Geröll (runde Kiesel), nach starken Regengüssen überall Schlamm und füllen mit den Sinkstoffen ihr Bett, bei Hochwasser verlassen sie dies, um sich nötigenfalls ein neues zu graben (Flufsarme, Gabelung II, 1) und das alte zuweilen gänzlich aufzugeben (Altwasser I, 10). Die Tendenz des Wassers ist es, die Erdoberfläche zu nivelliren. Die fruchtbaren Flufsebenen sind ein Werk der Flüsse. An schiffbaren Flüssen finden sich die ältesten, meisten und gröfsten Städte. „Die Geschichte folgte dem Lauf der Flüsse."

3a) Das Klima (Durchschnittswitterung), zu dem Wärme, Wind und Niederschlag gehören, hängt ab von der Lage eines Landes zum Erdäquator, zum Meere und von der Höhe über dem Meeresspiegel. Die steile Sonnenbestrahlung verursacht Wärme (des Mittags, im Sommer), die schräge dagegen Abkühlung (abends, im Winter). Die geographische Breite eines Ortes entspricht der Höhe des Polarsterns über dem Horizonte VIIIa, 1.

b) Durch den Austausch von warmer (leichter) und kalter (schwerer) Luft entsteht der Wind. Er reinigt die Atmosphäre von schädlichen Dünsten

VIIIa, 5, bringt Wolken von dem Ozean und verscheucht sie wieder vom Festlande her, treibt Mühlen und Schiffe I, 4.

c) Gebirge und Wälder erregen stärkere Niederschläge VIIIa, 5. Wo genügend Regen und Wärme vorhanden, da entwickelt sich auch organisches Leben.

II, 1. Die Flora ist von dem Klima und von der Beschaffenheit des Bodens abhängig.

a) Die Laubwälder wachsen zwar langsamer als die Nadelwälder, stellen aber höhere Anforderungen an Boden und Klima und gewähren festeres Nutzholz als jene II, 6, VI, 1. Die Kiefer liebt geradezu trocknen, sandigen Boden VI, 1. Luftkurorte finden sich vorzugsweise in höheren, waldigen Gegenden VI, 4.

b) Die Feldflur beansprucht gröfsere Flächen als Wälder, Wiesen und Gärten VI, 4.

c) An der Sommerseite gedeiht die Weinrebe am besten V, 2.

d) Wiesen säumen die Wasserläufe ein I, 7.

e) Die kärglichste Vegetation bedeckt das Unland auf steinigen Höhen V, 4.

2. Die Fauna kann ohne die Flora nicht leben. Die Tiere, die der Mensch in seine Behausung aufgenommen und gezähmt hat, gewähren ihm einen ungleich höheren Nutzen als die wildlebenden. Beide Arten aber müssen zu seinem Lebensunterhalt beitragen.

3. Natur und Mensch stehen im Verhältnis gegenseitiger Wechselwirkung. Teils ist seine Existenz und sein Verhalten sklavisch an die umgebenden Naturverhältnisse gebunden, teils zeigt er sich nach dem Willen des Schöpfers, wie die Heilige Schrift im ersten Kapitel lehrt, vermöge seiner hohen Intelligenz als Herr der Schöpfung.

a) Naturzustand. Ursprünglich stand die gesamte Menschheit mehr unter dem Einflufs der Natur, die ohne besondere Pflege für die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse Sorge trug. Quellen (Solquellen besonders), Bäche und Flüsse luden die schweifenden Horden zu dauernder Niederlassung ein. Da die wildwachsenden Feld- und Gartenfrüchte, Jagd und Fischfang nicht einen hinlänglichen Lebensunterhalt zu bieten vermochten, wandte man sich bald einer regelmäfsigen Beschäftigung, dem Ackerbau und der Viehzucht, zu. Zum Schutz gegen rauhes Klima baute man feste Häuser. Verwandte und bekannte Familien schlossen sich in Dorfschaften zusammen. Durch Befestigung hervorragender Orte entstanden zum Schutz gegen feindliche Einfälle Städte oder Burgen, d. h. feste Plätze mit Wall und Graben. Die Städtenamen auf -burg (vergl. Hamburg, Merseburg, Naumburg) sowie die Promenadenringe verraten das Alter und die Bedeutung dieser Orte. Mit

der Teilung von ländlicher und städtischer Bevölkerung ist auch die Arbeitsteilung notwendig gegeben. Die Bauern produzieren nicht blofs für sich, sondern auch für die Städter, indem sie ihre überschüssigen ländlichen Produkte zum Markte bringen, die Städter dagegen verarbeiten die sog. Rohprodukte und stellen ihre Waren in den Fenstern und auf den Jahrmärkten zum Verkauf. Verschiedene Gewerbe und der Vertrieb der Waren, nämlich der Handel, sind die ersten Erwerbszweige der Städter. Gewandte und umsichtige Kaufleute gelangen in kurzer Zeit zu grofsem Reichtum. Durch Zuwanderungen vom Land wächst auf beschränktem Raum eine strebsame, bunt gemischte Bevölkerung. Reichtum gewährt Mufse für wissenschaftliche und künstlerische Bestrebungen.

b) Kulturzustand. Die Kulturvölker haben sich aus Naturvölkern entwickelt. Durch Schulbildung zum vollen Bewufstsein seiner geistigen Fähigkeiten und sittlichen wie materiellen Aufgaben gelangt, sucht der Kulturmensch mit Umsicht und Thatkraft alle Naturkräfte zu erforschen und in seinen Dienst zu stellen. Die unbändigen Flüsse zähmt er durch Mauern und Dämme, durch Wehr und Schleuse macht er sie schiffbar, läfst sie Lasten tragen, Mühlen treiben. Zur Hebung des Handels bahnt er Wege, Gebirge und Ströme sind ihm keine Hindernisse. Die Erfindung der Dampfmaschine bedeutet einen grofsen Fortschritt, denn diese steigert die Gewerbthätigkeit zum Grofsbetrieb, zur Fabrikthätigkeit, steigert den Verkehr. „Wir stehen im Zeichen des Verkehrs" (Wilhelm II.). Eisenerze und Steinkohlen bilden die Grundlage einer vielseitigen Industrie. Städte mit lebhafter Industrie an grofsen Verkehrsstrafsen überflügeln die andern und schwingen sich zu Grofsstädten empor. Die zunehmende Volksdichte erhöht den Wettbewerb und fordert die Anspannung aller geistigen und körperlichen Kräfte zur weiteren Kultur des fortschreitenden Menschengeschlechts.

Litterarisches.

1. W. Vollbrecht, Livius XXI—XXX. Auswahl für den Schulgebrauch. 2. verb. u. verm. Aufl. Leipzig, Reisland. 1897. VI u. 237 S.

Bei einer Besprechung des neuen preufsischen Lehrplanes für den lateinischen Unterricht (Lehrproben Heft 35 S. 10 f.) hatte ich darauf hingewiesen, dafs sich gerade für Livius das Bedürfnis nach einer Chrestomathie sehr bald herausstellen würde, und fand schon in demselben Jahre (1893) meine Erwartung durch das Erscheinen des vorliegenden Buches bestätigt. Indem der Verf. nicht blofs die Weisung der Lehrpläne, dafs die Auswahl des Stoffes nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten erfolgen und immer ein möglichst abgeschlossenes Bild gewähren solle, einsichtig befolgte, sondern auch durch Absetzung der Zeilen und Abwechslung der Druckart den

Text nach Möglichkeit übersichtlich gestaltete, bot er der Schule ein durchaus zweckmäfsiges und willkommenes Hilfsmittel, das sich hoffentlich immer mehr einbürgern wird. Die zweite Auflage zeichnet sich durch gröfsere und schönere Typen aus und verdient auch sonst den Namen einer verbesserten, z. B. ist das Verzeichnis der Eigennamen, das mit seinen knappen, aber treffenden Erläuterungen die Vorbereitung gut unterstützt, sorgfältig nochmals durchgesehen. **W. Fries.**

---

2. W. Jordans Ausgewählte Stücke aus Cicero in biographischer Folge. Mit Anmerkungen für den Schulgebrauch neu bearbeitet von R. Graf. 5. Aufl. Stuttgart, Metzler. 1898. VII u. 185 S.

Trotz aller Einschränkungen, die dem Lateinunterricht der deutschen Gymnasien aus der Schulreform der neunziger Jahre erwachsen sind, hat Cicero mit Recht doch immer noch in den oberen Klassen eine hervorragende Stelle inne, und so behauptet sich auch das vorliegende Buch schon seit Dezennien in seiner eigentümlichen, eine eingehende Beschäftigung mit diesem Schriftsteller voraussetzenden Anlage. Die Auswahl der Stücke steht bekanntlich durchaus unter dem biographischen Gesichtspunkt, Ciceros Leben bildet nicht nur in dem ersten Abschnitt den Mittelpunkt, sondern beherrscht auch die folgenden, nämlich: die Erzählungen aus Staats- und Gerichtsreden, die Lehrstücke zur Philosophie, die Lehrstücke über die Redekunst und den im ganzen 25 Briefe umfassenden Anhang. Nach Jordans Absicht war das Buch für Obertertianer und Untersekundaner bestimmt und sollte zur Vorbereitung und Ergänzung zur Lektüre einzelner vollständiger Werke Ciceros dienen, auch der neue Herausgeber hat jene Klassenstufen im Auge und vermehrt nur, um dort den Gebrauch des Buches zu erleichtern oder zu ermöglichen, die Anmerkungen um ein sehr Erhebliches. An preufsischen Gymnasien wüfste ich demselben überhaupt keine Stelle anzuweisen, es sei denn, dafs man es Oberprimanern zur Privatlektüre empfehlen wollte, dagegen kann es Studierenden und jungen Lehrern, die sich eine Übersicht von Ciceros politischem und wissenschaftlichem Wirken nach einer quellenmäfsigen Zusammenstellung verschaffen wollen, gute Dienste leisten. **W. Fries.**

---

3. Goethe's Iphigenie auf Tauris with introduction and notes by Ch. A. Eggert. New York, The Macmillan Company. 1898. VI u. 180 S. 60.

Eine durchaus wissenschaftlich gehaltene und vornehm ausgestattete Ausgabe für amerikanische Verehrer unsres Dichterfürsten, die eine gute Kenntnis und einsichtige Benutzung der vorhandenen Litteratur verrät. Eine reichhaltige Einleitung orientiert den Leser über alle wichtigen Vorfragen, dann folgt der deutsche Text nach der Weimarer Ausgabe, dem sich eine Fülle von sachlichen, sprachlichen, ästhetischen Anmerkungen anschliessen. Ein neuer Abschnitt stellt die Bibliographie in guter Gruppierung zusammen, den Beschluss macht ein Index. Alles in allem darf man sagen, dafs dem Herausgeber seine Absicht „to produce an edition of permanent value“ wohl gelungen ist, und dafs das Buch der Firma Macmillan Company, die sich überhaupt die Verbreitung unserer Klassiker in guten Ausgaben angelegen sein läfst, volle Ehre macht. **W. Fries.**

---

4. **Heinrich Müller** (Charlottenburg), **Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen.** Erster Teil: Die Unterstufe (Lehraufgabe der Klassen Quarta bis Unter-Sekunda). Pr. geb. 2,50 ℳ — Zweiter Teil: Die Oberstufe (Lehraufgabe der Klassen Ober-Sekunda und Prima). Pr. geb. 3,20 ℳ — Sonder-Abdruck: Die Lehre von den Koordinaten und Kegelschnitten. Pr. kart. 1 ℳ Berlin W., Moeser, Hofbuchhandlung. O. J.

Man kann bei den erscheinenden Lehrbüchern wie wohl überhaupt bei allen Geisteserzeugnissen drei Gruppen unterscheiden. Die erste umfaſst diejenigen, die sich eng an vorliegende Muster anschlieſsen und nur in einigen kleinen äuſserlichen Zügen vom Schema abweichen, die zweite solche, die wirklich ihrem Wesen nach neu und originell sind, und die dritte wählt den goldenen Mittelweg. Obwohl Bücher der ersten Art eigentlich nur dann Daseinsberechtigung hätten, wenn es sich darum handelte, arbeitslosen Setzern und Druckern Beschäftigung zu geben, hat die mathematische Schulbücherlitteratur selbst in der neuesten Zeit Vertreter derselben aufzuweisen. Vorliegendes Werk muſs man nach den Vorworten und dem mitübersandten die Grundlagen der Arbeit aufdeckenden Begleitwort zur dritten Gruppe rechnen. Verf. hat die einschlägige Fachlitteratur studiert, die dort „mitgeteilten Beobachtungen mit seinen eigenen verglichen und vielfach mit befreundeten Amtsgenossen besprochen". Prüfen wir also an der Hand des Programms, welche Absichten den Verf. leiteten, und an der Hand des Werkes, wie er sie auszuführen sucht.

Sogleich mit dem vornehmsten Ziele des mathematischen Unterrichts (doch wohl nicht nur des planimetrischen, wie das Begleitwort besagt): „Gewöhnung an klares, folgerichtiges Denken" und „Erziehung zur Selbständigkeit" stellt sich Verf. auf den Boden moderner Anschauungen. Sollten früher die Beweise, dann nach Krumme-Fenkner das Beweisen gelernt werden, so stellt man jetzt als Ziel das selbständige Denken und Finden hin. Das Programm schlieſst mit Recht weiter: „und daher tritt in dem Buche anfangs vereinzelt und später, der vorgeschrittenen Ausbildung entsprechend, in ausgedehnterem Maſse das Bestreben, den Schüler an der Entwicklung des Lehrstoffs und an der Ableitung der Beweise zu beteiligen, auch äuſserlich hervor".

Wo und auf welche Weise diese Absicht in dem Werke ausgeführt ist, habe ich allerdings nicht entdecken können. Die Darstellungsform ist auf der Unterstufe rein dogmatisch nach dem bekannten Schema: Lehrsatz, Voraussetzung, Behauptung, Beweis, während auf der Oberstufe nach Vorwort „die dogmatische Beweisform vielfach vermieden worden ist". Warum man an jener alten Form so sehr hängt, ist mir unbegreiflich. Daſs Verf. und mit ihm die Mehrzahl der mathematischen Lehrer heuristisch verfährt, scheint mir aus seinen didaktischen Grundsätzen, die wohl ziemlich Allgemeingut sind, hervorzugehen. Warum folgt man nun in der eigentlichen Darstellung der dozierenden Form, die keiner Wissenschaft so sehr fremd ist, wie der Mathematik? An Lehrbüchern der Naturwissenschaft oder der Sprachen lobt man es, wenn sie das Gesetz induktiv aus Beobachtungen oder aus Versuchen gewinnen; nur in der Mathematik folgt man allzu ängstlich den Spuren einer jahrhundertelangen Tradition. Es scheint fast, als wenn Verf. das Bestreben, die Methode des Unterrichts in das Lehrbuch zu übertragen, wie ich es z. B. in meinem „Lehrbuch der Geometrie" versucht habe, mit den Worten zurückweist „dabei erhebt das Buch in keiner Weise den Anspruch, dem Selbstunterricht dienen zu wollen; es will die Thätigkeit des Lehrers nicht vermindern, sondern nur unterstützen ...".

Aber: vermindert man denn die Arbeit des Lehrers nicht grade dadurch, daſs man ihn unterstützt?

Auf der Oberstufe nähert sich Verf. nun in der That dem heuristischen Verfahren insofern, als der Lehrsatz am Ende der Entwicklung steht. Diese selbst hat gewöhnlich die Form: Ist das oder das der Fall oder macht man dies oder jenes, so folgt daraus schlieſslich der Lehrsatz. Das ist der Typus, der den mathem. Beweisen von seiten hervorragender Philosophen wie Herbart und Schopenhauer den Vorwurf zugezogen hat, sie glichen Taschenspielerkunststücken oder seien Mausefallenbeweise. Dieser Vorwurf verliert seine Berechtigung, sobald der Schüler in der Angabe des Ziels oder der Aufgabe den Zweck jeder Hilfslinie oder jedes Schlusses einsieht. Soviel ich nach andern Lehrbüchern mathem. Unterricht erteilt und soviel ich über das psychologisch beste Verfahren nachgedacht habe, ich komme immer wieder zu dem in meinem Lehrbuch angewandten zurück, das sich durch die Folge: Aufgabe, Untersuchung, Satz, Folgerungen, Übungen kennzeichnet. Innerhalb seiner Form hat Verf. seine Beweise übersichtlich, klar und exakt durchgeführt.

In der weitern Darlegung seines didaktischen Programms finde ich einen Widerspruch zwischen der Absicht und der Ausführung. Der Plan besagt: „die Grundbegriffe werden aus der Anschauung abgeleitet. Die Erklärungen werden, damit sie von vorne herein klar und eindeutig sind, genetisch gehalten ...“. Dahingegen heiſst es schon im Vorwort der Unterstufe: „So allgemein anerkannt auch die Berechtigung der Forderung ist, daſs die Grundbegriffe aus der Anschauung abgeleitet werden, so hat doch keiner der zahlreichen Versuche, der Forderung gerecht zu werden, bisher eine allseitige Zustimmung gefunden. Es schien daher dem Verf. nicht angezeigt zu sein, durch eine ausführlichere Darstellung dieses Abschnitts der Auffassung des Lehrers vorzugreifen“. In der That sind auch die Grundbegriffe so wenig aus der Anschauung etwa bestimmter Körper abgeleitet wie die Erklärungen genetisch gehalten sind.

Überhaupt erscheint mir der einleitende planimetrische Kursus zu wissenschaftlich abstrakt. Die Quarta hat die nicht leichte Aufgabe, die Brücke zu schlagen von der bisherigen Vorstellungswelt des Schülers zu der mathematischen; dazu gehört nicht bloſs ein Einführen in die neuen Begriffe, sondern noch mehr in die mathematische Betrachtungs- und Darstellungsweise. Wie umständlich und dabei überflüssig wird dem Quartaner der Abschnitt: Strecken-Addition und Subtraktion von Strecken (Nr. 4) vorkommen, der um den Begriff gleichlanger Strecken zu definieren, auf die Kongruenz der Figuren zurückgeht. Mit Strecken hat der Sextaner und der Quintaner schon im Rechnen, in der Erdkunde und im Zeichnen gewirtschaftet: er hat sie verglichen, vergröſsert und verkleinert. Das hat der mathem. Unterricht heranzuziehen, daran seine Begriffe und seine Methode zu erläutern. Auf die Frage: Wann sind zwei Strecken gleich lang? wird der Quartaner nach seinen bisherigen Erfahrungen etwa antworten: Wenn beide gleich viele cm oder mm messen. Die weitere Betrachtung wird die cm oder mm vielleicht noch verallgemeinern und aus dem Vergleichen der zwei Strecken mit einer dritten den Grundsatz als ein notwendiges Denkgesetz ableiten: Sind zwei Gröſsen derselben dritten gleich, so sind sie einander gleich. Der recht schwierige Begriff des geometrischen Orts[1]) taucht schon auf S. 4 auf. Auf S. 5 steht die Erklärung: „Ein Bogen ist α^0 groſs, wenn $\frac{1}{360}$ seines

1) Ist nicht die Bezeichnung Ortslinie treffender, da doch ein Ort etwas Punktartiges ist?

Kreises in ihm α-mal enthalten ist". Wissenschaftlich gewifs unantastbar, aber auch didaktisch gut oder überhaupt notwendig? Nr. 9 trägt die Überschrift: Lehrsätze, Beweisformen und Beweismittel — also eine mathematische Methodenlehre in nuce, die, wenn erwünscht, an das Ende gehörte. Die Quarta ist m. E. in ihrem Verfahren eine Art propädeutischer Klasse, in der zunächst an die bisherigen Vorstellungen und Betrachtungsweisen anzuknüpfen ist, um erst allmählich in die rein mathematische Denkart einzuführen. Es mufs hier also noch viel am Mafsstab gemessen, geschätzt, mit bestimmten Zahlen gezählt werden und die Aufgaben — dies gilt allgemeiner für alle Klassen und wird glücklicherweise immermehr anerkannt — müssen durch Heranziehen praktischer Stoffgebiete lehren, die Verhältnisse des umgebenden Lebens oder anderer Wissenschaften mit mathematischem Auge zu betrachten. Es giebt allerdings noch viele, die darin eine Entweihung der reinen, der göttlichen Wissenschaft erblicken.

„Die Reihenfolge der Lehrsätze innerhalb der einzelnen Gebiete ist derartig gewählt" — so besagt das Begleitwort weiter — „dafs das Zusammengehörige auch beieinander steht, und infolgedessen die Beweise eine möglichst einfache Gestalt annehmen". Damit begiebt sich Verf. des Vorteils, den Aufbau jedes Gebiets, wie er besonders in der Arithmetik fast eindeutig gegeben ist, von vornherein durch den Schüler selbst bestimmen zu lassen, so dafs dieser in jedem Augenblick die geistige Herrschaft über den Stoff hat. Die meisten neuern Lehrbücher suchen dieses geistige Band am Schlusse jedes Abschnitts wenigstens durch eine zusammenfassende Übersicht herzustellen.

Die entbehrlichen Fremdwörter sind zum grofsen Teil treffend verdeutscht. Kann man nicht auch Diagonale durch Eckenlinie, Proportion durch Verhältnisgleichung, Proportionale durch Verhältnisglied ersetzen?

Dem Grundsatz der Konzentration trägt das Lehrbuch durch Hervorhebung der Wechselbeziehungen zwischen Geometrie und Arithmetik Rechnung. Meiner Meinung nach ist es der Mathematik selbst, mehr natürlich noch der Schaffung eines einheitlichen Gedankenkreises im Zögling sehr dienlich, wenn sie auch ihre zahlreichen Beziehungen zur Physik, Mineralogie, Chemie, Erdkunde, Geschichte und zum Zeichnen recht gründlich ausnutzt. Eine Verbindung mit der Geschichte ist durch den Anhang angedeutet.

Der Planimetrie der Unterstufe ist ein reichlicher und wohlgeordneter Übungsstoff beigegeben; für alle übrigen Teile wird auf Aufgabensammlungen verwiesen.

Die Oberstufe, die unabhängig von der Unterstufe gebraucht werden kann, umfafst die Lehraufgaben der drei obersten Klassen aller höhern Sshulen, enthält aber nicht die auf der Unterstufe angewandte Abteilung nach Jahrespensen. Dabei bevorzugt Verf. im Gegensatz zu Holzmüller das rechnende, analytische Verfahren vor dem zeichnenden, synthetischen. So bringt Verf. zwar „Einiges aus der neueren Geometrie", doch steht dies ganz isoliert da, ohne spätere Verwendung und auch ohne dafs die Bedeutung dieser neuen Betrachtungsweise recht klar würde. Eine elementare synthetische Behandlung der Kegelschnitte fehlt, dagegen ist die analytische Geometrie der Ebene eingehend und mit grofser Vorliebe behandelt. Die hier notwendige Einführung der Kegelschnitte als Ortslinien von bestimmter Beschaffenheit hat doch etwas Gekünsteltes an sich, während die Holzmüllersche Darstellung sich an die Lehre vom Kreise, vom Cylinder und Kegel natürlich und ungezwungen anschliefst.

Das Lehrwerk von Heinrich Müller enthält demnach den gesamten für höhere Schulen ausreichenden Stoff in übersichtlicher, klarer und exakter Darstellungsweise,

ohne darauf Anspruch zu erheben, in der Entwicklung des Aufbaus, der Ableitung der einzelnen Sätze und ihrer Einübung didaktisch Neues zu bieten.

Ems. **Dr. A. Gille.**

---

5. Zippel u. Bollmann, Ausländische Kulturpflanzen, neu bearbeitet von Prof. Dr. Thomé. 4. Aufl. 1. Abt. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. 1899. Atlas von 22 Farbentafeln u. Text. ℳ 18.

In 4. Auflage wird jenes bekannte Anschauungswerk dargeboten, welches wohl in allen Schulgattungen seit seinem ersten Erscheinen mit reichem Erfolg verwendet worden ist. Die sorgfältig, vorwiegend nach Naturobjekten gezeichneten Teile der wichtigeren ausländischen Kulturpflanzen heben sich von dem schwarzen Hintergrund klar und scharf ab; diejenigen unter ihnen, welche für den Haushalt des Menschen von besonderem Wert sind, wie das Haar der Baumwolle, verschiedene Früchte etc., treten durch Gröfse vor allen anderen hervor. Minder Wichtiges, welches die früheren Auflagen enthielten, wurde mit Recht weggelassen. Der Text, der dem Lehrer trefflich bei seiner Vorbereitung nützen wird, ist mustergiltig. Aufser einer Übersicht über die „Bedektsamigen Pflanzen" nach Engler und Prantl und kurzer Tafelerklärung wird in der Behandlung jeder einzelnen Pflanze ihre Stellung im System, die Beschreibung ihrer Teile nebst biologischer Bedeutung, Blütezeit, Ernte, Verbreitung, Verarbeitung der vom Menschen verwendeten Produkte, Einwirkung der enthaltenen Nutz- oder Giftstoffe auf den menschlichen Organismus, die wirtschaftliche Bedeutung der betreffenden Pflanze auf Grund eingehender statistischer Angaben, endlich ihre Geschichte dargeboten. Darf man dem Verleger noch einen gewifs berechtigten Wunsch äufsern, so möchte man ihn bitten von den für die Schule wichtigsten Kulturpflanzen z. B. Baumwolle, Kaffee, Thee etc. zu den vorhandenen Pflanzenteilen auf besonderen Tafeln Habitus-, eventuell Kulturbilder hinzuzufügen z. B. Baumwollenernte u. a., damit der Schüler gewissermafsen mitten in der betreffenden Landschaft steht und auch von den Gröfsenverhältnissen der Pflanzen die rechte Vorstellung erhält.

Halle a. S. **Dr. C. Smalian.**

---

6. Dr. O. Schmeil, Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. Heft III. Niedere Tiere. Stuttgart, Erwin Nägele. 1899.

Das Lob, welches die naturwissenschaftliche und pädagogische Presse den ersten beiden Heften gespendet hat, verdient durchaus auf das dritte Heft, in dem die niederen Tiere schulmäfsig behandelt sind, angewendet zu werden. Auch hier zeigt sich die geistvolle Darstellung der morphologisch-physiologischen Momente, welche der heutige biologische Unterricht sich zu eigen gemacht hat. Der Schüler und der Lehrer wird durch das Buch in ähnlicher Weise angeregt, wie der Forscher aus Leuckarts unvergefslicher, leider nicht wieder aufgelegter „anatomisch-physiologischen Übersicht des Tierreiches" immer wieder neue Nahrung empfing. Schmeils Schulbuch erinnert in mehr als einer Beziehung an das genannte Werk, doch steht es wissenschaftlich auf der Höhe der Zeit. Der Erfolg des Buches ist denn auch ein verdienter, ganz aufserordentlicher, da bereits eine zweite Auflage auf besserem Papier erschienen ist.

Halle a. S. **Dr. C. Smalian.**

Eingesandte Bücher.

K. Gneifse, Deduktion und Induktion. Strafsburg (Heitz) 1899.

Th. Vogel, Lehrplan für den deutschen Unterricht. Leipzig (Teubner) 1899.

H. Gaudig, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. 4. Abt. Gera u. Leipzig (Hoffmann) 1899.

M. Evers, Schillers Wallenstein. 2. Heft. 2. Aufl. Leipzig (Bredt) 1899.

J. W. Bruinier, Das deutsche Volkslied. Leipzig (Teubner) 1899.

H. Menge, Die Oden und Epoden des Horaz. 2. Aufl. Berlin (Langenscheidt).

O. Günther, Syntax der französischen Sprache. Ausgabe für lateinlose Schulen. Stuttgart (Neff) 1899.

K. Kühn, Französisches Lesebuch für Anfänger. 4. Aufl. Bielefeld-Leipzig (Velhagen u. Klasing) 1899.

— Französisches Lesebuch. Unterstufe. 7. Aufl. Bielefeld-Leipzig (Velhagen u. Klasing) 1899.

R. Diehl, Französisches Übungsbuch. 1. Teil. Unterstufe. Bielefeld-Leipzig (Velhagen u. Klasing) 1899.

W. Afsmann, Abriſs der Geschichte des Altertums. 10. Aufl. v. E. Meyer. Braunschweig (Vieweg) 1899.

H. Raydt, Lehrbuch der Elementarmathematik. Leipzig (Hesse) 1899.

J. Scharr, Der erste geometrische Anschauungs-, Zeichen- und Rechenunterricht. Leipzig-Berlin (Klinkhardt) 1899.

J. Deter, Mathematisches Formelbuch. 4. Aufl. v. E. Arndt. Berlin (Rockenstein).

M. Schuster, Geometrische Aufgaben. Ausg. A. Leipzig (Teubner) 1899.

W. Budde, Physikalische Aufgaben. 3. Aufl. Braunschweig (Vieweg) 1899.

W. Casselmann, Leitfaden für den wissenschaftlichen Unterricht in d. Anfangsgründen der Chemie. 6. Aufl. v. G. Krebs. Wiesbaden (Bergmann) 1899.

K. E. Harz, Lehrbuch der organischen Chemie. Erlangen (Palm u. Enke) 1899.

J. Petersen, Die Behandlung d. Geologie und Mineralogie. 2 Teile. O.-Pr. 98 u. 99. Realschule in Eimsbüttel.

H. Blücher, Praktische Pilzkunde. Leipzig (Paul).

Wir erneuern unsere wiederholt abgegebene Erklärung, dafs die Aufgabe unserer Hefte uns nicht gestattet, den Rezensionen einen gröfseren Raum einzuräumen, dafs wir daher nur wenige der uns zugesandten Bücher besonders besprechen können, wohl aber sonst Gelegenheit nehmen werden, auf die wertvollsten Erscheinungen, mit denen uns ein didaktischer Fortschritt gegeben zu sein scheint, in unsern Arbeiten, wie in dem Seminarium praeceptorum, dessen pädagogischer Bibliothek sie einverleibt werden, Bezug zu nehmen. Als allgemeine Empfangsbescheinigung möge die Zusammenstellung angesehen werden, die wir am Schlufs jedes Heftes bringen. Auf eine Rücksendung der Schriften können wir uns nicht einlassen. Wir fügen hinzu, dafs die Volksschul-Litteratur nur dann von uns berücksichtigt werden kann, wenn aus den Erscheinungen derselben ein Gewinn für den Unterricht an den höheren Schulen nachzuweisen ist.

Dr. W. Fries.

Halle a. S., Buchdruckerei des Waisenhauses.


CUBBERLEY LIBRARY
326502

